

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

Педагогический институт

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов

В ы п у с к 4

Издательство «Научная книга»

2011

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

Ад 28 **Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. –**
Саратов: Изд-во «Научная книга», 2011. – Вып. 4. – 320 с.: ил.
ISBN 978-5-9758-1353-4

В сборнике представлены работы ученых из вузов городов Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Калуги, Оренбурга, Саратова, Ярославля, Актобе, Минска 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 с ограниченными возможностями к условиям жизни и учебы, организации процесса адаптации личности в условиях значительных изменений в деятельности и жизни.

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), *Е.Е. Бочарова* (отв. секретарь),

А.Р. Ваганова, Л.Е. Тарасова, Р.М. Шамионов

Издание сборника «Адаптация личности в современном мире» вып. 4 осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00716 а

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

ISBN 978-5-9758-1353-4

© Авторы статей, 2011

Оглавление

Введение	7
-----------------------	---

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Вертягина Е.А. К определению понятий «адаптация», «адаптивность», «адаптированность»	8
Калюжный А.А. Образование молодежи и развитие современного общества	10
Малкова Т.П. Психологическая сущность процесса адаптации личности	13
Погодин И.А. Психологические и социальные детерминанты процесса адаптации	16
Разорина Л.М. Адаптация или социальная ориентировка и совладание?	26

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

Бескова Т.В. Особенности взаимосвязи психологических механизмов защиты и самооотношения у субъектов с альтруистической и эгоистической установкой	36
Бирюлин В.А. Социальная адаптация выпускников российских вузов к новым экономическим условиям	42
Бочарова Е.Е. Социально-психологические факторы адаптационной готовности выпускников школ к ситуациям социальных изменений	49
Григорьева М.В., Шамионов Р.М. Особенности проявления социальной активности у казахской и русской молодежи в процессе социально-психологической адаптации	56
Малышев И.В., Галаев С.В. Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях	61
Малявина С.С. Адаптация личности в мире религиозных культур	70
Одинцова М.А. Мотивационная сфера виктимных мальчиков-подростков в условиях аномии современного российского общества	80
Усова Н.В. Взаимосвязь типа социокультурной адаптации и удовлетворенности жизнью эмигрантов в России	89

Фурманов И.А. Виктимизация школьников со стороны одноклассников как индикатор социально–психологической дезадаптации.....	95
Якиманская И.С. Система помощи и поддержки подростков – общие тенденции в 2004-2009-2011 годах	106

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Ахметвалиева М.Г. Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена	118
Заболотина Е.Н. Стили педагогического руководства в процессе социально-психологической адаптации подростков к учебной деятельности	127
Кокин В.А. Олимпиада по физике в основной школе и интеллектуальное развитие одаренных учащихся.....	133
Мухина В.К. Развитие мышления школьников в процессе обучения	135
Строганова В.Е. Развитие личности обучающегося как одно из обязательных требований при реализации основных образовательных программ	138
Сулимова К.П. Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6 и 7 лет и анализ причин дезадаптации.....	146
Суслина А.В., Трифонова Е.А. Ценностные ориентации школьников и учителей пожилого возраста и проблема их адаптации.....	150

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башкин М.В. Конфликтная компетентность субъекта учебной деятельности в аспекте проблемы адаптации личности	158
Бурякова Т.С. Особенности педагогической поддержки студентов-первокурсников в период адаптации в вузе	162
Вагапова А.Р. Социально-психологические факторы адаптации студентов-психологов к образовательной среде вуза.....	167
Краснощеченко И.П. Психолого-педагогическое сопровождение будущих психологов в образовательном пространстве высшей школы на начальном этапе вузовского обучения	174
Локаткова О.Н. Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних профессиональных учебных заведениях	183

Павлова О.П. Социально-психологическая адаптация менеджеров сестринского дела в период обучения в вузе.....	187
Разина Т.В. Трансформация структуры мотивации научной деятельности студентов как процесс адаптации к условиям обучения в вузе.....	189
Руднева И.А. Организация социально-педагогической поддержки студентов в процессе адаптации к вузовской среде.....	204
Сукнина О.А. Мотивация успеха у студентов с различным психологическим возрастом.....	210
Тарасова Л.Е. Выявление адаптационного потенциала выпускников школ в условиях обучения в вузе.....	213
Фурманова Н.В. Динамика показателей психосоциальной адаптации личности студентов.....	223
Шамяионов Р.М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза.....	235

РАЗДЕЛ 5. ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОБЩАЯ АДАПТАЦИОННАЯ СПОСОБНОСТЬ

Каминская П.А. Уровень интеллектуального развития и предрасположенность к отклоняющемуся поведению у подростков.....	241
Князева Т.С. Эмоциональный интеллект как адаптивный фактор в музыкально - исполнительской деятельности.....	248
Малокостова А.Н. Социальный интеллект и адаптация личности в современных условиях общества.....	256

РАЗДЕЛ 6. АДАПТАЦИЯ И ЗДОРОВЬЕ

Жанжигитова Г.М. Развитие лексико-грамматических представлений у детей с общим недоразвитием речи.....	260
Ильхамова Д.И. Нарушения адаптации у детей с хроническими соматическими заболеваниями.....	265
Пшеничная О.А. Помощь семьи в школьной адаптации детей с ОПФР.....	267
Ульчева Т.А. Комплексная работа групп взаимопомощи как современный подход к формированию адаптивного поведения психически больных.....	271

РАЗДЕЛ 7. АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ефимова О.Н. Становление экологического сознания в ходе социализации и профессионализации.....	275
Куликова О.В. Адаптация молодых специалистов в организации.....	279
Слепко Ю.Н. Особенности адаптации учителя к самостоятельной профессиональной деятельности	282
Харитоновна Е.В. Адаптационные способности личности с разным уровнем профессиональной востребованности	286

РАЗДЕЛ 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Григорьева Е.С. Психологический тренинг развития рефлексии как средство адаптации беременных женщин к материнству.....	294
Нестерова А.А. Жизнеспособность в ситуации потери работы: критерии позитивной адаптации	298
Сиразиева Т.Е. Успех современной женщины как интерференция ауто- и социожиданий.....	315

Введение

Второй выпуск сборника «Адаптация личности в современном мире» подготовлен в Педагогическом институте Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. 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. Широта и актуальность проблематики определили содержание и структуру предлагаемого сборника научных трудов.

Сборник открывается разделом, включающим теоретические исследования психологического феномена адаптации.

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

В третьем разделе помещены статьи, содержание которых касается проблемы адаптационных процессов в образовательной среде школы.

Проблемы адаптации студентов к условиям обучения в среднем и высшем профессиональном образовательном учреждении освещаются в четвертом разделе.

Пятый раздел посвящен интеллекту как общей адаптационной способности.

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

Седьмой раздел включает исследования психологической адаптации субъектов профессиональной деятельности.

В восьмом разделе материалы, раскрывающие роль адаптации в процессе повседневной жизни.

Предлагаемый сборник позволит читателям ознакомиться с новыми исследованиями психологов, выполненными в традициях комплексного и системного подходов и охватывающими широкий круг проблем адаптации личности в современном мире.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Е.А.Вертягина

К определению понятий «адаптация», «адаптивность», «адаптированность»

В настоящее время термин «адаптация» довольно широко используется во многих областях знания. Этимологически понятие «адаптация» происходит от латинского «adaptatio» – приспособление. Каждая из научных дисциплин занимается своим специфическим аспектом адаптации и использует свой понятийный аппарат.

В психологию понятие «адаптация» пришло из физиологии и в общем смысле означает стремление организма к достижению равновесия с внешней средой. Если развитие есть стратегия жизни, то адаптация – это тактика, которая позволяет живому удерживаться в определенных эволюционных рамках, обеспечивая тем самым возможность прогресса. Важно отметить, что решающее различие в интерпретации понятия «адаптация» в рамках психологии связано с сугубо психологической трактовкой человеческой деятельности, не приемлющей отождествления развития психики человека с простым приспособлением организма (Леонтьев, 1972).

Насколько многопланово понимание термина «адаптация» в разных научных дисциплинах, настолько многообразно использование данного понятия в рамках психологии. Многогранность и сложность этой категории определила различные концептуальные подходы и направления в ее изучении отечественными и зарубежными психологами. В рамках отечественной психологической науки адаптация понимается одновременно как динамический процесс и результат; как момент становления личности индивида, микроцикл в ее развитии, в ходе которого происходит усвоение действующих в обществе норм и овладение приемами и средствами деятельности. В работах большинства зарубежных авторов адаптация определяется как необходимое условие эффективного функционирования личности, которое осуществляется путем достижения некоторого равновесия между субъектом и средой. С одной стороны, каждая теория личности «как бы специализируется на том или другом из аспектов сущности человека, гипертрофирует, абсолютизирует ту или иную сторону его жизнедеятельности, представляя ее в отрыве от остальных

аспектов» (Шихирев, 2000, с. 62.), с другой стороны, анализ известных теорий личности позволяет выявить основные структурные компоненты личности, которые являются структурными элементами системы адаптации и могут рассматриваться как самостоятельные факторы адаптационного процесса (Хьелл, Зиглер, 2006).

При описании феномена адаптации применимы такие понятия как «адаптивность» и «адаптированность». Подчеркнем, что термин «адаптированность» отражает определенное качественное состояние личности как результат процесса адаптации, а термин «адаптация» адекватен для обозначения самого процесса взаимодействия личности и среды. Если адаптация – процесс включения личности в деятельность, процесс интернализации личностью общественных отношений, реализующихся в этой деятельности, то адаптированность – мера включенности личности в новую или изменяющуюся социальную среду, уровень фактического приспособления человека, уровень его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью.

Термин «адаптивность» можно определить как совокупность адаптивных качеств, фактор, характеризующий потенциальные возможности личности как субъекта адаптационного взаимодействия со средой. Врожденные основы адаптивности – инстинкты, темперамент, конституция тела, эмоции, врожденные задатки интеллекта и способностей, внешние данные и физическое состояние организма. Адаптивность может быть понята и исследована только с позиции последовательно проводимого принципа активности личности в адаптационном взаимодействии (Столяренко, 2001, с. 364).

Рассмотрим возможности использования данных терминов при описании профессиональной адаптации.

Адаптация к профессиональной деятельности – процесс «включения, вхождения, вхождения» личности в новую социальную среду, процесс освоения специфики новых условий и овладения новым статусом. Данный многоплановый процесс уравнивания человека с профессиональной средой при благоприятном течении своим итогом закономерно имеет состояние адаптированности личности. Адаптированность к профессиональной деятельности – такое состояние взаимоотношений личности и профессиональной среды, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей (Налчаджян, 1988, с. 18). Адаптация к профессиональной деятельности начинается при определенном опыте социальной активности, который представляет собой потенциал адаптированности субъекта – его профессиональную адаптивность. Профессиональная адаптивность – это состояние готовности к деятельности, которая выражается в наличии у личности необходимого уровня профессиональных знаний, умений и навыков, отражающих специфику конкретного рабочего места и позволяющих успешно

выполнять основные функциональные обязанности, а также навыков общения, обеспечивающих как минимум успешное деловое взаимодействие.

Библиографический список

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.

Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван, 1988.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону, 2010.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2006.

Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М., 2000.

А.А.Калюжный

Образование молодежи и развитие современного общества

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Казахская система образования сегодня способна конкурировать с системами образования передовых стран.

Реализация современного стратегического курса гражданского образования в нашей республике осуществляется сегодня в соответствии с Конституцией Республики Казахстан и Посланием Президента страны Назарбаева Н.А. народу Казахстана, где четко определен и представлен комплекс мер по его осуществлению, рассчитанный на долгосрочную перспективу, где главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, может стать востребованным специалистом в любой стране мира.

Эффективность формирования духовно-нравственной личности – это чрезвычайно широкая и многогранная проблема, которая предполагает познание человека с определения целей, задач, средств и методов формирования и заканчивая оценкой его результатов. Важное место в этом процессе должна занять современная интеллигенция, так как именно от ее гражданской позиции зависит духовно-нравственное состояние современного общества, сформированность межнациональных отношений и в целом социально-политическое равновесие в нашем государстве Республике Казахстан.

Современное психологическое состояние и здоровье общественной нравственности – это проблемы не только частной жизни людей, учебных и образовательных учреждений, но и в целом проблемы государства. Наше современное государство должно стремиться к духовному и нравственному возрождению общества. Ибо государственная мощь покоится не только на крепости государственных структур, но, прежде всего, на чувстве патриотизма и государственном сознании каждого гражданина, а молодежи в первую очередь.

Становление и развитие национального духа или поиски Республикой Казахстан себя должны начаться с формирования концепции духовного оздоровления молодежи и формирования духовно-нравственного климата в обществе, как нам представляется, и это особо подчеркнуто в Послании Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана, по следующим основным направлениям.

Духовное и нравственное состояние общества. Воспитание чувства любви к своей большой и малой Родине, национальной гордости, гражданской ответственности. Ибо без ощущения национальной принадлежности, без чувства патриотизма человек ущербен: если в душе нет земной Родины, через которую открываются история и вечность, то не существует инстанции ответственности, долга и совести. Культ семьи и здорового образа жизни - именно ценностной ориентации в семье, ибо ошибочно думать, что для укрепления семьи достаточно повысить материальный уровень жизни. Гуманитарные аспекты проблем преступности, наркомании, суицида – воспитание чувства ценности жизни, ответственного отношения к жизненному предназначению, без чего малоэффективны и полицейские, и медицинские меры. Полноценную свободу, честь и достоинство личности, творческую инициативу и предприимчивость граждан можно взрастить только в органичном психологическом и духовном климате, в обществе, ориентированном на вечные ценности и незыблемые авторитеты.

Сохранение и воссоздание исторических традиций. Восстановление общенациональной самоидентификации возможно только на основе базовых ценностей и жизненно важных традиций казахской национальной культуры. Необходима целенаправленная деятельность государственных и общественных институтов в воссоздании казахских духовных, религиозных, нравственных, общественных, государственных, семейных традиций. Новая власть в новую эпоху призвана осознать, что религия играет огромную роль в оздоровлении общества.

Сохранение и воссоздание культурного достояния. Культура должна существовать не на остаточном принципе, ибо культурные достижения являются смыслом и оправданием существования цивилизации. Необходимо повышать статус культурного наследия и культурного творчества. Восстановление традиционной духовности и культуры возвращает народ к своим национальным архетипам - пробуждает великие таланты великого народа и присущую ему историческую активность.

Восстановление общенационального единства – преодоление разобщения власти и общества, интеллигенции и власти, элиты и общества, преодоление идейного антагонизма и корпоративных дрязг в элите и в среде интеллигенции культивированием общенациональных целей и объединяющих идеалов; преодоление денационализации одних и маргинализации других групп интеллигенции вовлечением в осуществление общенациональных программ; преодоление тенденций сепаратизма и национализма путем осознания исторического предназначения казахской нации, органично объединяющего все народы Казахстана.

Преодоление угрозы демографической катастрофы – гуманитарный аспект. Пробуждение в народе воли к жизни и к борьбе за самосохранение; повышение социального и нравственного статуса семьи, материнства и детства. Ибо глубоко ошибочно полагать, что для повышения рождаемости достаточно повысить уровень благосостояния граждан. Рождаемость падает во всяком обществе, лишенном основных жизненных ценностей и утеревшем смысл существования.

Экологическая безопасность – гуманитарный аспект. Воспитание бережливого отношения к национальному природному достоянию как родной среде обитания; мобилизация общественного мнения для противостояния губительным тенденциям потребительской цивилизации, разрушительным действиям властных и хозяйственных структур. Каждый гражданин должен быть ориентирован на сохранение своего большого дома - природы страны и планеты. Для этого важно восстановить традиционное казахское жизнеощущение, в котором природа – не отчужденная холодная натура, предназначенная для потребления, а живая и родственная сущность.

Формирование стратегического ресурса общества. Мобилизация активной части граждан на осуществление жизненно важных национальных проектов, что создает возможность воспитания новой казахстанской национальной элиты. Должна быть выделена программа формирования нового поколения Казахстана - свободного и ответственного, динамичного и духовного, глобально мыслящего и патриотически ориентированного.

Решение перечисленных проблем подводит к формированию национальной идеи. Новая и, вместе с тем, основанная на казахских традициях, национальная идеология формирует национальный образ Казахстана и задает историческую миссию казахстанской цивилизации; объясняет обществу, куда ведет его современная власть; придает смысл существованию Казахстана и жизни ее гражданам; является духовной основой национального единения; пробуждает национальную энергию как основной мобилизующий ресурс для плодотворных преобразований.

В Казахстане чаще всего именно молодежь и вузы инициировали наиболее значимые достижения государства. Именно поэтому современная задача национальной власти – формировать стратегию развития страны, определять приоритеты, цели и задачи, для решения которых использовать молодежные ресурсы и механизмы. При этом мы должны объяснять учащейся молодежи смысл своих инициатив, обоснованность своих решений. Поэтому не только независимые средства массовой информации, но и учебные заведения, их интеллектуальный потенциал, наша современная интеллигенция должны влиять на формирование общественного мнения и предлагать обществу свои программы и планы дальнейшего развития государства, на основе чего - сформировать современный национальный идеал.

Данный процесс требует постепенного наращивания усилий по созданию и развитию экономического, правового, информационного, профессионально-деятельностного механизмов внутри самой системы образования. Необходима их дополнительная специальная разработка в рамках единой национальной

программы государственной поддержки образования, с учетом взаимодействия различных субъектов деятельности, включая неправительственный сектор, международные институты, бизнес-элику.

Сегодня как никогда необходима поддержка образования и со стороны местных органов управления через выделение дополнительных средств из местного бюджета для поддержки и обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов по остродефицитным специальностям, в частности точных и инженерных наук.

Т.П.Малкова

Психологическая сущность процесса адаптации личности

Анализ сущности и содержания психологических аспектов адаптации личности предполагает обращение не только к психологической, но и философской литературе. Это связано с тем, что адаптация включает в себя широкий круг явлений – от элементарного акта приспособления живого организма к среде до сложнейшей социальной и психологической адаптации человека, которая представляет собой процесс его взаимодействия с окружающей внешней средой.

К определению термина и соответственно описанию процесса адаптации обращались многие исследователи (Асеев, 1986; Березин, 1988; Налчаджян, 1988; Посохова, 2001 и др).

Несмотря на наличие многочисленных определений данного явления, объективно существует несколько проявлений адаптации, которые позволяют утверждать, что адаптация – это, во-первых, свойство организма, во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, суть которого состоит в достижении одновременного равновесия между средой и организмом, в-третьих, результат взаимодействия в системе «человек-среда», в-четвертых, цель, к которой стремится организм (Маклаков, 2000).

Можно утверждать, что понятие «адаптация» является одним из основных компонентов при изучении индивида, так как именно механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования его в постоянно изменяющихся условиях внешней среды.

Человек представляет собой не просто живой организм, а прежде всего биосоциальную систему и одновременно элемент социальной макросистемы, следовательно, при рассмотрении проблемы адаптации человека целесообразно выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный. При этом обычно рассматривается физиологическая, психологическая и социальная адаптация, а иногда исследуют психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию. Более того, существуют определенные физиологические и психологические механизмы, обеспечивающие процесс адаптации на этих трех уровнях (Маклаков, 2000). Выделенные три уровня адаптации взаимосвязаны между собой самым тесным образом, оказывают друг на друга непосредственное влияние и определяют

интегральную характеристику общего уровня функционирования всех систем организма. Эта интегральная характеристика представляет собой весьма динамичное образование, которое принято называть функциональным состоянием организма (Березин, 1988).

По мнению П.К. Анохина, основной характеристикой функционирования систем организма в период адаптации на психофизиологическом уровне является функциональное состояние.

Понятие «функциональное состояние» как научная категория первоначально сформировалось в физиологии. В отечественной психологической литературе это понятие появилось сравнительно недавно и связано с именами А.Б. Леоновой и В.И. Медведева, которые толкуют его как «интегральный комплекс характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности, т.е. создают возможность деятельности» (Маклаков, 2000).

В контексте этих идей В.И. Медведев определяет адаптацию как постоянный процесс взаимодействия в системе «человек-среда», протекающий на двух уровнях; физиологическом и социально-психологическом. При этом связь в системе «человек-среда» является системообразующей и определяет функциональное состояние организма.

Следует обратить внимание на то, что в широком смысле ученые под адаптацией понимают, как правило, единство процессов аккомодации и ассимиляции. Аккомодация в социуме «предполагает усвоение действующих ценностей и норм и владение соответствующими средствами и формами деятельности, а потому в некоторой степени уподобление индивида другим членам общности» (Головин, 1997). В то же время, осуществляя ассимиляцию, субъект изменяет объективные свойства своего окружения, причем «объем и общественная значимость этой преобразующей активности в целом возрастают по мере развития его личности» (Балл, 1989).

Следует отметить, что процесс ассимиляции приобретает более отчетливые формы по мере индивидуализации личности. В процессе адаптации личности в социуме достигается интеграция личности в группу, которая является показателем достигнутого уровня адаптированности.

Большой интерес при рассмотрении психических состояний в рамках общей проблемы адаптации человека представляет концепция Е.П. Ильина. В ней ученый выделяет особый вид состояний – психофизиологические состояния. По определению Е.П. Ильина, психофизиологическое состояние - это целостная реакция личности на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата (Ильин, 1980).

Данное определение психофизиологического состояния предполагает, что последнее представляет собой причинно обусловленное явление, реакцию не отдельной системы или органа, а личности в целом, с включением в реагирование характеристик трех уровней: психического (переживания), физиологического (соматические и вегетативные механизмы) и поведенческого (мотивированное поведение).

Психологические особенности личности играют ведущую роль в образовании психофизиологических состояний, следовательно, механизмы регуляции психических состояний надо искать в самой личности. Субъективная сторона переживаний является определяющей в регуляции состояний, следовательно, состояние отражает уровень функционирования, как отдельных систем, так и всего организма. Поэтому вполне логично говорить не о психических или психофизиологических состояниях, а о функциональных состояниях (Маклаков, 2000).

О.И. Зотова и И.К. Кряжева (1979) обоснованно утверждают, что изменяющиеся условия жизни требуют не столько «приноравливания», «приспособления» к ним, сколько развития личности, обогащения человеческой индивидуальности, и, следовательно, процесс адаптации не может быть отдален от развития личности, ее становления.

Становление личности осуществляется в процессе взаимодействия человека с окружающим миром. В осуществляемой человеком деятельности формируется он сам. Личность выступает как воедино связанная «...совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» (Рубинштейн, 1986). В эти внутренние условия включаются психические явления, свойства и состояния личности.

Среди отечественных авторов, являющихся сторонниками изучения личности с позиции адаптационного подхода, следует выделить А.А. Налчаджяна, предложившего собственную концепцию адаптации (Налчаджян, 1988), который рассматривает адаптацию как функцию развития личности.

Г.А. Балл дает подробный анализ современного состояния проблемы адаптационного подхода к изучению личности. Автор считает, что «понятие адаптации способно сыграть важную роль в психологическом познании, если трактуется не узко (как приспособление к среде), а широко, как единство взаимообусловленных противоположно направленных процессов уравнивания субъекта со средой. Рассмотрение их протекания на разных, взаимодействующих друг с другом уровнях способствует детерминистическому объяснению функционирования и развития личности – «без сползания на биологизаторские или иные редукционистские позиции» (Балл, 1989).

Библиографический список

- Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980.
Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации. Иркутск, 1986.
Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92-100.
Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988.
Головин С.Ю. Словарь психолога-педагога. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 2001.
Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. М., 1979. С. 73-78.

Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания: деятельность и состояние. М., 1980.

Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. М., 1981.

Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2000.

Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегия). Ереван, 1988.

Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 52 с.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1986.

И.А.Погодин

Психологические и социальные детерминанты процесса адаптации

Общепринятой является точка зрения, согласно которой адаптация личности в социальной среде включает социальную и социально-психологическую адаптацию. При этом понятие социальной адаптации рассматривается в связи с проблемой формирования и развития личности и применительно к проблемам групповой динамики, а изучение социально-психологических аспектов социальной адаптации обозначается как социально-психологическая адаптация. При этом последняя может относиться к широкому спектру уровней – общества, малой группы, непосредственного социального окружения, личностной адаптированности и т.д. Настоящая работа помещает в фокус своего внимания одну из наиболее важных проблем, имеющих отношение к изучению социально-психологической адаптации, а именно – психологические детерминанты адаптации личности. Наибольший интерес у нас вызывают психологические личностные детерминанты адаптационного процесса.

Психологические факторы и предикторы эффективности адаптации.

Как свидетельствует анализ результатов многочисленных психологических исследований проблемы адаптации, существует достоверная связь между некоторыми психологическими особенностями индивида и спецификой его адаптации.

Большинством авторов, акцент ставился на роли индивидуально-типологических особенностей в процессе адаптации индивида. При этом отмечалось, что среди наиболее адаптированных членов группы преобладают стабильные экстраверты и амбиверты, тогда как для наименее успешно адаптированных членов группы отличительной чертой является высокий уровень нейротизма, сочетающийся с экстра- и интроверсией (Горфинкель, Клейников, 1974, с. 125-139), а состояние здоровья индивида определяется количеством и силой имеющихся у него адаптационных резервов (Агаджанян, 1983). Кроме того, отмечается, что наряду с нейротизмом неадаптированная личность отличается специфическим характером эмоциональных реакций на фрустрацию, напряженностью, тревожностью, а также у нее отмечаются реакции с акцентом на самозащиту, внешнеобвиняющие и самообвиняющие реакции (Шавердян, 1988).

Как известно, основные параметры нервной системы находятся в наиболее тесной корреляции с основными типами темперамента. А последний может обуславливать позицию индивида в группе, отражаясь на социально-психологическом статусе и на состоянии адаптированности. Нарушения же процесса адаптации индивида могут быть обусловлены и несоответствием типа нервной системы с характером труда: людям с легко возбудимой нервной системой монотонная работа удается с трудом (Точиллов, 1965). Установлено также, что адаптации в экстремальных условиях деятельности благоприятствует сильный тип нервной системы и, наоборот, затрудняет ее слабый (Агаджанян, 1983).

Несмотря на наличие зависимости успешности адаптации индивида от его индивидуально-типологических особенностей, продемонстрированной в предыдущих исследованиях, необходимо отметить, эта психологическая картина не столь однозначна. Некоторыми исследователями в результате более детального изучения этой проблемы обнаружены особенности описанной выше зависимости (Белоус, 1984, Климов, 1969).

Так, исследование Е.А.Климова продемонстрировало возможность успешной адаптации к профессии за счет выработки оптимального стиля деятельности индивидами с различными характеристиками индивидуально-типологических свойств нервной системы. Более того, по наблюдению В.В.Белоуса, индивиды со слабой нервной системой по некоторым показателям продуктивности гораздо успешней справляются с заданной групповой деятельностью, чем индивиды с сильной нервной системой. Автор объясняет этот факт тем, что у людей со слабой нервной системой, в силу их высокой чувствительности и тревожности, значительно быстрее проявляются отношения взаимного сотрудничества. Также было обнаружено, что процессы адаптации у инертных и подвижных индивидов различаются по темпу и стратегии. Инертным свойственно превентивное поведение, подвижные же склонны адаптироваться экспромтом.

Некоторые исследователи выделяют в качестве предикторов адаптационного процесса показатели самооценки адаптанта и ее адекватность (Зотова, Кряжева, 1978, Кухарева, 1980). При этом, в качестве одного из субъективных факторов адаптации Т.А. Кухарева выделяет соотношение между самооценкой и экспертной оценкой качества производственной и общественной активности – у высокоадаптированных испытуемых наблюдалось соответствие этих оценок, а у низкоадаптированных выявлено несоответствие этих показателей при частом доминировании завышенной самооценки. Кстати говоря, эти результаты находят свое подтверждение и в работах других авторов. В частности, О.И.Зотова и И.К.Кряжева также утверждают, что индивиды с неадекватной самооценкой не сумели достичь самоопределения в группе, к которой принадлежат, а поэтому, являются дезадаптированными в ней. А.Н.Алексеева, изучая роль и место самооценки в процессе адаптации личности (Алексеева, 1983), утверждает, что лица, склонные разрешать конфликтные ситуации в основном конструктивным способом, имеют в большинстве своем адекватную самооценку. Правонарушители же (т.е.

индивиды, применяющие деструктивный способ разрешения конфликтных ситуаций) обнаруживают неадекватную самооценку (63,6% случаев). Причем, по мнению автора, неадекватность самооценки правонарушителей в основном детерминирована деформацией коммуникативных свойств личности, имеющих глубокие корни в раннем возрасте.

В качестве факторов, детерминирующих процесс адаптации, рассматриваются также особенности ценностных ориентаций, интеллект и его соотношение с особенностями эмоциональной сферы.

Так, Т.А.Кухарева (Кухарева, 1980) выделяет степень близости личностных и групповых ценностных ориентаций в качестве еще одного субъективного фактора адаптации, а И.К.Кряжева (Кряжева, 1980) отмечает, что социально-психологическая адаптация личности в социальной среде зависит в первую очередь от диспозиционных образований, мотивационной направленности и ценностно-ориентационных характеристик личности.

Интеллект как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида относится к основным индивидуально-личностным факторам, детерминирующим процесс адаптации (Шавердян, 1988). Однако, некоторые исследователи отмечают, что психологическое сближение членов группы происходит по показателям не так называемого вербального интеллекта (степень общей эрудиции), а по более функциональным характеристикам интеллекта, таким, как эвристическая способность, гибкость, точность мышления (Дворяшина, 1976). Кроме того, на успешность и характер протекания процесса адаптации влияет степень контролируемости эмоциональной сферы со стороны рассудочного мышления. С одной стороны, индивид тренирует свою адаптированность, производя все больше когнитивных механизмов для влияния на эмоции. С другой – крайняя степень эмоционального контроля, скудность эмоциональных реакций, граничащая с эмоциональной тупостью, может стать одной из причин изоляции и отвержения со стороны группы. Таким образом, одинаково неадаптированным может быть как индивид, не умеющий владеть своими эмоциями, так и индивид, полностью подавляющий свои эмоциональные реакции или не способный к ним. Поэтому, здесь должен существовать оптимум самоконтроля (Шавердян, 1988). По мнению же О.К.Тихомирова и В.Е.Ключко, именно эмоции как «координатор нестереотипного поведения» личности – необходимое условие ее адаптации.

Локус контроля в качестве фактора, обуславливающего особенности протекания адаптационного процесса также находит свое отражение в современных психологических исследованиях. При этом, очевидно, что в этой сфере большинство авторов приходит к согласию.

Так, например, отмечается, что индивиды, обладающие внутренним локусом контроля, обладают благоприятными для адаптации индивидуально-психологическими характеристиками – настойчивостью, уверенностью в себе, последовательностью в поведении, независимостью, склонностью к самоанализу. Люди с внешним локусом контроля демонстрируют социально неэффективное поведение – подозрительность, конформность и т.д. (Шавердян, 1988). Е.Ф.Бажин с соавторами (Бажин, Гольгина, Эткинд, 1984) также

отмечает, что в более выраженной степени конформное поведение характерно индивидам с экстернальным локусом контроля. Однако и интерналы также склонны подчиняться давлению со стороны группы. Причем на утрату свободы последние реагируют гораздо болезненнее первых. По наблюдению авторов, интерналы более уверены в себе, обладают более высоким статусом, проявляют большую терпимость. Сходную точку зрения мы находим у К.Муздыбаева (Муздыбаев, 1983), который утверждает, что люди, берущие ответственность за происходящие с ними события на себя, адаптированы лучше тех, у кого выражено стремление приписывать ответственность факторам, находящимся вне их контроля. Автор также отмечает, ссылаясь на зарубежные исследования, что интерналы более приспособлены выполнять роли руководителей, а экстерналы более склонны быть ведомыми и подчиненными.

И, наконец, в современной психологической литературе важное место в исследованиях проблемы адаптации уделяется некоторым социально-психологическим факторам: особенностям семейных отношений, уровню образования, социально-психологической зрелости, состоянию здоровья, социально-психологическому статусу и др.

Особенности интрапсихической динамики в процессе адаптации.

В современных психологических исследованиях достаточно часто находит свое подтверждение тезис об интрапсихической трансформации в процессе адаптации. Т.Б.Карцева в ходе изучения динамики образа Я в ситуациях жизненных перемен (Карцева, 1989), вводит понятие «жизненного события», под которым понимает класс событий, которые заставляют личность изменяться.

Достаточно распространенной в литературе является точка зрения, согласно которой в процессе адаптации происходит трансформация структурно-уровневых образований. При этом утверждается, что психологическая адаптация индивида определяется не абсолютными значениями тех или иных характеристик личности, а изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками. Это означает, что в процессе адаптации происходит не только изменение уровневых характеристик, но и их взаимосвязей, трансформация и интеграция как внутриуровневых, так и межуровневых взаимосвязей психических свойств.

Так, А.А.Алдашева, изучая психологические особенности процесса адаптации индивида к экстремальным условиям природной и социальной среды, утверждает, что психологическая адаптация определяется не абсолютными значениями тех или иных характеристик личности в стабильной обстановке, а изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками (Алдашева, 1986). В проведенном А.Л.Мацкевич исследовании также достаточно убедительно продемонстрировано, что изменение специфики основных адаптационных задач на разных стадиях профессиональной адаптации опосредуется уровневыми и структурными изменениями эмоционально-коммуникативных личностных характеристик. Причем, такое опосредование имеет характер двусторонней зависимости: личностные особенности влияют на адаптацию субъекта и сами изменяются в

зависимости от закономерностей развития адаптационного процесса (Мацкевич, 1987). Сходную точку зрения находим в исследовании Т.В.Середы, которая отмечает, что в процессе адаптации происходит не только изменение уровневых характеристик личности, но и их взаимосвязей (Серета, 1987).

Исходя из сформулированных нами исследовательских задач, представляются интересными и заслуживающими внимания исследования, проведенные Т.И.Ронгинской (1987) и Н.Г.Колызаевой (1989).

Так, Т.И.Ронгинская показала, что в процессе адаптации перестраиваются и интегрируются как внутри-, так и межуровневые взаимосвязи психических свойств. Кроме того, в результате своего исследования автор пришла к следующим выводам:

- адаптация как сложный процесс отражается, как в уровневых, так в структурных изменениях системы личностных характеристик;

- различия в уровневых и структурных изменениях, которые имеют место в системе личностных характеристик, детерминированы различием специфики этапов в общем процессе адаптации и связаны с динамикой направленности психической деятельности;

- при адаптации в одной сфере может сочетаться с дезадаптацией в другой.

Н.Г.Колызаева, исследуя процесс формирования адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения, продемонстрировала полезность и плодотворность подхода, согласно которому адаптация личности рассматривается как преобразование ее структуры или целостное и взаимосвязанное изменение ее характеристик. В этой же работе автором была высказана мысль о необходимости системного исследования взаимосвязей и взаимозависимостей всех характеристик для определения их оптимального адаптивного сочетания. Так, отмечается, что в процессе адаптации личности под влиянием широкого спектра условий окружающей среды «происходит формирование и развитие адаптивных характеристик личности – согласованное, взаимосвязанное, комплексное изменение характеристик личности (точнее, изменение их количественных показателей как проявление адаптивности)» (Колызаева, 1989, с. 58). Под адаптивными характеристиками исследователь понимает «характеристики личности, статистически значимо меняющие значения своих количественных показателей в процессе формирования» (Колызаева, 1989, с. 59).

Далее автор, анализируя полученные в результате исследования данные, утверждает, что «одни и те же характеристики личности могут быть, в зависимости от конкретных внешних условий, как адаптивными, так и неадаптивными. Некоторые характеристики изменяют свои показатели только в стрессовых ситуациях» (Колызаева, 1989, с. 59). Причем, с точки зрения исследователя, адаптивные изменения могут быть обратимыми и необратимыми, в зависимости от того, сохраняются ли они после прекращения воздействий внешних условий. Эта идея нам представляется достаточно интересной, поскольку открывает возможность для создания моделей адаптивной личности.

На наш взгляд, необходимо отметить, что соотношение адаптированности личности и индивидуальности носит зачастую парадоксальный и противоречивый характер. Так, если в процессе адаптации индивид полностью перестраивает свою ценностную структуру, то специфичность его личности просто исчезает. В.Е.Сараева (1989) также описывает некоторый парадокс, относящийся к проблеме адаптации и индивидуальности. С одной стороны, успешная адаптация является одним из важнейших и необходимых условий развития индивидуальности. С другой же стороны, приспособляясь, индивидуальность лишается своей уникальности и своеобразия. Поэтому, часто именно индивидуальность выступает препятствием для оптимального процесса адаптации индивида к социальному окружению. Примечательно, что сходную точку зрения мы находим у К.Витакера, который, обозначив свою идею «манифестом Витакера», пишет: «Мое направление, выросшее из многолетнего опыта общения с шизофрениками, породило странное определение здоровья. Я пришел к убеждению, что социально адаптированный человек – приспособленный к своей культуре – по сути, двуличен. Он ведет в обществе нечестную игру, претендуя, что его видение мира совпадает с видением мира других людей» (Витакер, с. 45).

Психологический анализ особенностей личностной трансформации в процессе адаптации, на наш взгляд, невозможен без рассмотрения временных характеристик адаптационного процесса и его этапов, поскольку обе проблемы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Необходимо отметить, что наряду с уже описанными аспектами адаптационного процесса значительное место в психологической литературе занимает обсуждение такого параметра, как продолжительность адаптации. Однако, единства по этому вопросу разными исследователями достигнуть не удалось. Так, в различных работах продолжительность адаптации колеблется от 1-3 месяцев до 5 лет. Такой разброс обусловлен, с нашей точки зрения, различным пониманием и толкованием содержания и целей адаптации, а также критериев ее успешности разными авторами.

Считается традиционным, что начало процесса адаптации совпадает по времени с моментом встречи индивида с новыми условиями окружающей среды. Длительность же отдельных этапов или периодов адаптации зависит от различных причин, что обуславливает разную продолжительность адаптации в зависимости от вида и сферы деятельности, уровня адаптированности, специфики адаптируемого контингента.

Современный взгляд некоторых исследователей на феноменологию и динамику адаптации предполагает рассмотрение её в качестве непрерывного процесса, непрекращающегося ни на миг во временном континууме рождение – смерть. Эта непрерывность обусловлена как изменчивостью самого организма, так и, конечно, изменчивостью внешней среды. Одной из важнейших из особенностей адаптационного процесса отмечается его волнообразность.

Среди множества попыток описания структуры процесса адаптации и классификации ее типов в литературе встречается и временной критерий в качестве основания для классификации. Так, И.А.Милославова, исходя из

продолжительности воздействия факторов окружающей среды, выделяет стабильную и ситуативную адаптацию. Стабильная личностная адаптация характеризуется устойчивыми изменениями интрапсихической структуры, имеющими необратимый характер. Ситуативная же адаптация во временном континууме совпадает с провоцирующей ситуацией и отличается адаптивными изменениями, проявляющимися в данной конкретной ситуации и имеющими обратимый характер.

Ф.З. Меерсон выделяет срочный и долговременный этапы адаптации. «Срочный этап адаптационной реакции возникает непосредственно после начала действия раздражителя и, следовательно, может реализовываться лишь на основе готовых, ранее сформировавшихся физиологических механизмов» (Меерсон, 1986, с.10). Что же касается долговременного этапа адаптации, то он формируется на основе многократной реализации срочной адаптации и характеризуется тем, что в результате «постепенного количественного накопления каких-то изменений, организм приобретает новое качество – из неадаптированного превращается в адаптированный» (Меерсон, 1986, с. 11). С вышеизложенным согласовывается и мнение В.И.Брудного, который утверждает, что сложные виды адаптации обусловлены «постепенным и последовательным накоплением элементов адаптации» (Брудный, 1976, с. 8). Опираясь на эти представления, Т.В.Середа различает реакцию адаптации, соответствующую срочному этапу адаптации, и процесс адаптации, соответствующий долговременному ее этапу.

Определение сроков адаптации, по мнению Н.В.Ядова (Ядов, 1989), зависит в основном от принимаемых критериев адаптированности и ее эмпирических референтов. Однако, как продемонстрировало наше исследование, в психологической литературе по проблеме адаптации индивида существует несогласованность мнений в отношении критериев для диагностики ее успешности.

Критерии эффективности адаптационного процесса.

На современном этапе развития психологической науки существует множество подходов к проблеме критериев успешности адаптационного процесса. Однако наиболее плодотворным нам представляется взгляд на адаптацию как на системный процесс. В связи с этим целесообразно контролировать протекание процесса адаптации и его результат во всех значимых сферах жизни индивида и на всех уровнях: социальном, социально-психологическом, психологическом, психофизиологическом, биологическом.

Рассматривая вопрос о критериях оценки эффективности адаптации, следует подчеркнуть, что их выбор, очевидно, во многом определяется теоретической концепцией адаптации, в рамках которой эта оценка осуществляется. По убеждению подавляющего большинства исследователей, один лишь критерий включённости индивида в процесс общественных отношений не является надёжным при определении эффективности и устойчивости адаптации. Хотя субъективно переживаемое индивидом чувство удовлетворённости характером этих отношений и по мере возможности объективно регистрируемые внешние проявления такой удовлетворённости,

несомненно, являются важнейшими критериями оценки эффективности адаптации. Проведённые нами исследования убедительно свидетельствуют о необходимости привлечения для оценки эффективности адаптации и других критериев, соответствующих социальной и психологической природе адаптации и адаптационных нарушений.

Учитывая несогласованность мнений в отношении критериев успешности адаптации, существующую в современной психологической литературе, нами было предпринято дополнительное исследование для выделения наиболее адекватных и распространённых критериев, используемых в различных работах. С этой целью мы подвергли контент-анализу 77 литературных источников, в которых встречались данные об использованных критериях в процессе диагностики адаптационного процесса. Проведенное на основе контент-анализа отечественной и зарубежной литературы исследование позволило выделить основные и наиболее диагностичные критерии оценки эффективности адаптации.

В целях более полного анализа рассматриваемой проблемы необходимо отметить, что ведущим в структуре адаптации является психологический аспект, который опосредует характер и особенности протекания адаптации на других уровнях; определяющая роль в оценке эффективности адаптации как системного процесса принадлежит собственно психологическим критериям.

Субъективные критерии оценки эффективности адаптации.

Психологическому аспекту эффективности адаптации соответствуют:

Успешная адаптация	Дезадаптация
Эмоциональный комфорт; высокая степень удовлетворённости отношениями с окружающими, социальным статусом, основными формами деятельности, реализацией основных потребностей, самореализацией и пр.	Эмоциональный дискомфорт, низкая степень удовлетворённости отношениями с окружающими, социальным статусом, основными формами деятельности, реализацией основных потребностей, самореализацией и пр.
Низкий уровень ситуативной и личностной тревожности.	Высокий уровень ситуативной и личностной тревожности.
Самоприятие, адекватные самооценка и уровень притязаний, минимальное разведение Я-реального и Я-идеального, самооценки и уровня притязаний.	Неприятие себя, неадекватные самооценка и уровень притязаний, максимальное разведение Я-реального и Я-идеального, самооценки и уровня притязаний.
Отсутствие тенденций к невротизации и депрессии.	Выраженные невротизация и депрессия.
Интернальный локус контроля.	Экстернальный локус контроля.
Ощущение включённости в деятельность группы.	Субъективное ощущение одиночества.

Объективные критерии оценки эффективности социально-психологической адаптации.

На социальном уровне критериями эффективности адаптации являются:

Успешная адаптация	Дезадаптация
Высокая степень интеграции индивида со средой, включенность в деятельность группы.	Низкая степень интеграции (вплоть до дезинтеграции) индивида со средой.
Высокий социальный и социометрический статус, высокая эмоциональная экспансивность.	Низкий социальный и социометрический статус, низкий уровень эмоциональной экспансивности.
Самостоятельность в принятии решений, отстаивание своего мнения.	Зависимость, конформность.
Наличие глубоких личностных контактов, широкий круг общения.	Отсутствие глубоких личностных контактов, ограниченный круг общения.
Умение обеспечить свои основные потребности.	Неумение обеспечить свои основные потребности.
Социальная активность.	Социальная пассивность, замкнутость.
Высокие работоспособность и успешность деятельности, профессиональный рост.	Низкие работоспособность и успешность деятельности (иногда – вплоть до дезорганизации), отсутствие профессионального роста.
Достаточные коммуникативные навыки, построение отношений с окружающими на основе взаимоуважения, адекватность поведенческих паттернов.	Недостаточные коммуникативные навыки, использование малоадаптивных паттернов поведения (конфликтность, агрессивность, необоснованные лидерские устремления).
Относительная стабильность эмоциональной сферы, адекватность аффективных реакций.	Быстрая смена настроения, эмоциональная неустойчивость, неадекватность аффективных реакций, чаще – доминирование астенического и депрессивного эмоционального фона.
Соматическое благополучие.	Жалобы на состояние здоровья, быструю утомляемость, нарушение аппетита и т. д.

Кроме того, достаточно важным нам представляется следующий феномен. Показатели успешности адаптации зависят не только от объективного состояния, но и от субъективной оценки его со стороны адаптанта. Влияние удовлетворенности состоянием какого-либо фактора на успешность адаптации индивида опосредуется субъективной значимостью этого фактора для самого индивида, поэтому неудовлетворенность незначимыми факторами не препятствует успешной адаптации. Удовлетворенность или неудовлетворенность незначимыми факторами может быть состоянием нейтральным к процессу адаптации. Субъективная же значимость отдельных факторов является производной от ценностных ориентаций индивида.

На основании анализа исследований проблемы психологических детерминант процесса адаптации индивида, представленных в литературе, мы пришли к выводу, что психологические особенности личности индивида детерминируют особенности адаптационного процесса и его успешность следующим образом:

- как исходные личностные особенности в начале адаптационного процесса;
- как актуальное состояние индивидуально-личностных характеристик на каждом из этапов адаптации;
- как интрапсихическая динамика и трансформация личности индивида в процессе адаптации.

На наш взгляд, предлагаемая классификация наиболее полно отражает роль личностного психологического компонента в генезе адаптации индивида.

Библиографический список

- Агаджанян Н.А.* Адаптация и резервы организма. М., 1983.
- Алдашева А.А.* Влияние исходной структуры личности на выбор индивидуальных стратегий адаптации к экстремальным условиям природной и социальной среды // Физиология экстремальных состояний и индивидуальная защита человека: Тез. докл. 2-й Всесоюзной конференции. М., 1986. С. 5 – 6.
- Алдашева А.А., Бизюк А.П.* Применение характерологического и диагностического опросника // Адаптация человека в особых условиях обитания. Л., 1978. С. 89 – 91.
- Алексеева А.Н.* Влияние самооценки на способ решения конфликтных ситуаций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983. 15 с.
- Бажин Е.Ф., Гольгинина Е.А., Эткинд А.М.* Методика исследования УСК // Психологический журнал. 1984. Т.5. №3. С. 152 – 162.
- Белоус В.В.* Функциональная роль типа темперамента в индивидуальной и совместной деятельности людей // Вопросы психологии. 1984. №4. С. 102 – 107.
- Брудный В.И.* Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов. М., 1976.
- Витакер К.* Полночные размышления семейного терапевта. М., 1998.
- Горфинкель Э.И., Клейников И.К.* Ранняя диагностика психической дезадаптации малых групп // Вопросы психической адаптации: Сб. науч. трудов. Новосибирск, 1974. С. 125 – 139.
- Дворяшина М.Д.* Интеллект и его измерение // Психодиагностические методики в комплексном лонгитудном исследовании студентов. М., 1976.
- Зотова О.И., Кряжева И.К.* Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регулирования социального поведения / Отв. ред. М.И.Бобнева, Е.В.Шорохова. М., 1978. С. 219 – 232.
- Карцева Т.Б.* Изменение образа Я в ситуациях жизненных перемен: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 136 с.
- Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
- Колызаева Н.Г.* Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989. 243 с.
- Кряжева И.К.* Социально-психологические факторы адаптированности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1980. 200 с.
- Кухарева Т.А.* Адаптация молодых специалистов-инженеров. Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1980. 170 с.

Мацкевич А.Л. Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации будущего молодого специалиста: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1987. 154 с.

Меерсон Ф.З. Основные закономерности индивидуальной адаптации // Физиология адаптационного процесса. М., 1986. С. 10 – 76.

Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия: Сб. науч. трудов/ Под ред. Б.Д.Парыгина. Л., 1973. Вып.2. С. 111-118.

Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.

Расторгуева С.А. Адаптация новичков на производстве и субъективная значимость факторов адаптации // Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества: Тез. докл. V Всесоюзного съезда психологов СССР. М., 1977. С. 166.

Ронгинская Т.И. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов: Дис...канд. психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1987. – 214 с.

Сараева В.Е. Особенности социально-психологической адаптации лиц с невротическими реакциями: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989. 178 с.

Середа Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: Дис....канд. психол. наук. Л., 1987. 280 с.

Тихомиров О.К., Ключко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 23 – 30.

Точилев К.С. Работоспособность человека и монотонная работа // Труд и развитие личности / Под ред. А.Г. Здравомыслова, В.Я.Ядова. Л., 1965.

Шавердян Г.М. Функции социальной установки в процессе адаптации личности: Дис. ...канд. психол. наук. Ереван, 1988. 173 с.

Ядов Н.В. Динамика диспозиций личности в процессе производственной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989. 175 с.

Л.М.Разорина

Адаптация или социальная ориентировка и совладание?

Человек и в учебе и в труде наиболее эффективен тогда, когда он согласует свою деятельность со своими способностями и возможностями.

Р.Хохлов

Понятие адаптация имеет множество определений, проблема адаптации освещена в литературе в разных аспектах, учитывающих специфику психической активности на разных уровнях (Григорьева, 2009; Налчаджян, 2010 и др.). И все это имеет довольно простое объяснение: сложность, системность феномена, который стоит за понятием адаптации. Многочисленные исследования привели к выделению биологических, физиологических, психофизиологических, социальных аспектов исследования и даже педагогических. Почти единодушно исследователи приходят к выделению аналогичных механизмов адаптации, которые выстраиваются в иерархическую структуру. По аналогии с внешней и внутренней деятельностью

выделяется внешняя и внутренняя адаптация. Разрабатываются сложные схемы взаимодействия уровней и компонентов адаптации. Это приносит существенную практическую пользу.

Однако сложные структурные представления о механизмах функционирования системных явлений затрудняют выявление сущности, затрудняют оперирование схемой. Вместе с тем, алгебру рекомендуют проверять гармонией, а суть, по природе своей проста и в этой простоте вся сложность. Поскольку не обнаруживается простой схемы, простой модели – можно предположить, что до сути добратся, пока не удалось.

Исследователи указывают на наличие потребности в теоретических исследованиях. В силу преобладания эмпирических исследований, накопления разрозненных и необобщенных данных (Григорьева, 2009) в новой ситуации перехода к личностно-развивающим технологиям образования, гуманизации образования – такая потребность очевидна. Очевидна и внутренняя противоречивость понятия «адаптация личности» широко используемого исследователями (Налчаджян, 2010) и др. Во-первых, личность, как социальная характеристика человека не может рассматриваться как самостоятельный субъект адаптации. Во-вторых, способом существования личности является не адаптация, а трансценденция за пределы самое себя (Рубинштейн, 2003). В-третьих, соотнесение понятий, имеющих множественные определения, и множественные теоретические позиции, стоящие за каждым определением, дело неблагодарное, чаще всего выливающееся в терминологический спор.

Не прибегая к анализу определений, уровней и механизмов, действующих на разных уровнях, скрупулезно проведенному и детально представленному в работах М.В.Григорьевой (2009), А.А.Налчаджяна (2010) и др. Остановимся вкратце на связи адаптации и готовности к деятельности.

Большинство авторов рассматривает готовность к деятельности как результат адаптации (Григорьева, 2009; Дьяченко, 1976 и др.).

Готовность рассматривается как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, как сложное, целенаправленное проявление личности. Оно имеет динамическую структуру, которая отражает характеристики деятельности (потребности, мотивы, цели, задачи, выработку плана, установок, моделей, схем предстоящих действий, ее реализации в определенной последовательности действий с применением определенных средств, соотнесением промежуточных результатов со стоящей целью, внесением корректив). Авторы отмечают, что «анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются, прежде всего, доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности. Существенно и другое. В создании, сохранении и восстановлении состояния психической готовности решающую роль играет то, что она связана с различными сторонами личности. Вне реально существующих связей с другими характеристиками психической деятельности состояние психологической готовности теряет свое содержание» (Дьяченко, 1976, с. 49-50).

В готовности выделяется долговременный (устойчивый) и временный (ситуативный) аспект. Устойчивая (заблаговременная, общая, или длительная) готовность характеризуется применением средств и способов, общих для решения многих задач, поддержанием внутреннего равновесия, мобилизацией своего опыта, чувств, воли для решения жизненных задач. В ней проявляется общая активность и целостность личности. Ситуативная (специфическая) готовность выражается в особом профессионально заостренном развитии устойчивых качеств и свойств личности (направленности, характера, способностей, уровня притязаний и др.), а также в такой их актуализации, которая бы строго соответствовала требованиям решения задач, условиям и времени, другими словами, требованиям ситуации. Отсюда вытекает, что формирование готовности к деятельности включает формирование личностных качеств (социальных и личностных компетенций), фундаментальных общих и всеобщих характеристик деятельности (общекультурных и организационно-управленческих компетенций) и профессионально-специфических характеристик деятельности (профессиональных компетенций).

Таким образом, требования к формированию готовности к деятельности, предваряющие процесс адаптации к конкретной ситуации, должны опираться на широкий спектр компетенций, обеспечивающих входение и адаптацию к конкретной ситуации деятельности в рамках определенной организации. «Адаптация к внутригрупповым отношениям заканчивается приблизительно на полгода раньше, чем профессиональная» (Дьяченко, 1976, с. 81.). В силу этого, выпускник вуза должен владеть средствами социальной и личностной адаптации (компетенциями) как средством обеспечения успешности профессиональной адаптации. Проблема, однако, заключается в том, что ни социальная, ни личностная компетентность не могут быть сформированы в рамках отдельной дисциплины и требуют формирования соответствующей личностно-развивающей среды вуза и особой социальной практики студентов, которая должна проектироваться с учетом формирования полного состава и адекватной структуры компетенций.

Требование фундаментализации образования при сокращении сроков начального этапа вузовского образования связаны не столько с фундаментальностью информации, сколько с фундаментальностью (универсальностью) умений и навыков добывания и переработки информации как универсальной информационной компетентности студентов.

Нельзя отрицать факт приспособления человека к требованиям, как профессиональной деятельности (что чаще всего и является предметом анализа, напр. (Дьяченко, 1976 и др.), так и, например, учебной деятельности. Авторами рассматривается готовность к обучению в школе, готовность к обучению в среднем звене, готовность к обучению в старшем звене, готовность к обучению в разных типах профессиональных образовательных заведений. И эти работы, ориентированные на общеобразовательную школу в большей степени учитывают специфику ведущей деятельности и закономерности ее функционирования.

Готовность к обучению в наибольшей степени связана с овладением общеучебными, логическими и специальными умениями и навыками (Талызина, 1998), однако, применительно к вузу проблема чаще всего рассматривается как проблема социальной адаптации. Безусловно, адаптация к новой социальной обстановке является залогом успеха в решении задач той деятельности, которую предстоит осуществлять, однако социальная адаптация не может заменить несформированность умений или их отсутствие. В лучшем случае она создаст обходные пути для демонстрации мнимой успешности. В условиях современной России отдельной проблемой становится вопрос о возможности адаптации к жизни в определенных организационных культурах или в условиях ценностей противоречащих общечеловеческим. Можно сослаться на то, что это проблема из другой дисциплинарной области. Но судя по макростатистике она актуальна для значительной части населения России и, особенно, для молодежи, у которой нет средств для ориентации в растущем информационном потоке, нет критериев для оценки последствий того или иного решения не только для себя лично, но и для других тоже. Другими словами, проблема социальной адаптации в пореформенной России перерастает в проблему социальной ориентировки, поставленную еще в период СССР советскими исследователями в сфере гуманитарных наук (Залесский, 1994 и др.). Но это проблема социальной и нравственной ответственности, гражданственности и патриотизма, которые также требуют определенного уровня готовности и далеко не всегда связаны с адаптацией к существующим социальным условиям.

Проблема готовности студентов вузов чаще рассматривается как проблема готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности и в таком ракурсе она особенно актуальна сегодня. Анализ, проведенный М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбовичем (1976), обнаруживает, что при высоком проходном балле во многих технических вузах 70-х гг. прошлого века (между 4 и 5) средний балл успеваемости в тех же вузах находился между 3 и 4 с тенденцией к нижнему пределу. Наряду с этим отмечался довольно высокий процент неудовлетворительных оценок и значительный отсев студентов. Выявлены расхождения между оценками профессий, требующих и не требующих высшего образования и знаниями и представлениями об этих профессиях. Если профессии, требующие высшего образования, оценивались по 10-балльной шкале в среднем на 3,8 балла выше, чем не требующие высшего образования, то знания о последних были гораздо лучше, чем о других профессиях. Авторы отмечают, что значительное число (около трети первокурсников) не смогли ответить на вопросы о содержательной стороне своей будущей профессии (Дьяченко, 1976, с. 108-110.). Эти факты являются ярким свидетельством стихийного формирования представлений о профессиях и адаптации студентов к вузовскому обучению.

Связывая психологическую готовность к профессиональной деятельности с профессиональной подготовленностью и пригодностью, которая наряду со знаниями, умениями и навыками включает и определенные стороны личности, общую культуру, общее развитие, и некоторую систему ценностей, авторы

указывают, что готовность является длительным целенаправленным формированием специалиста. Этот процесс обеспечивается профориентацией (подготовкой к профессиональному обучению), профессиональным отбором (выявлением способных), профессиональной подготовкой (обучением соответствующим профессиям), приобретением профессионально важных качеств (ПВК) личности и мастерства, профессиональной адаптацией (вхождением в работу после окончания вуза). Другими словами, процессу адаптации к конкретным условиям работы предшествует длительный процесс формирования представлений и знаний о будущей деятельности, а адаптация в таком понимании является приспособлением, прилаживанием знаний и представлений специалиста (обладающего ПВК) к ситуации конкретной деятельности.

Сам процесс адаптации, по мысли М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбовича, складывается из нескольких этапов: познавательного, обучения новым образцам действий и способам поведения, психологической переориентации, выработки привычек и внутреннего принятия новых задач и условий деятельности (Дьяченко, 1976. с. 78-79). Педагогическую деятельность (обучение новым образцам и способам поведения) они квалифицируют как внешнюю адаптацию, а принятие новых норм поведения и взглядов – как внутреннюю адаптацию (там же). Со ссылкой на работу В.Григораса они указывают, что критическим в процессе адаптации является первый познавательный этап – этап ознакомления с работой и условиями труда, т.е. формирование представлений. Так, в 1971 году в течение первого квартала с завода топливной аппаратуры уволилось 5,8% вновь пришедших рабочих, не проработав и двух недель. В 1969 году на этом же заводе 39,6% уволившихся (среди них 80% молодых рабочих) не проработали и полугодя, а в 1970 году среди уволившихся учеников 28% поступили на работу впервые (Дьяченко, 1976, с. 79.). Очевидно, что подобные результаты были следствием расхождения ожиданий молодых рабочих по отношению к работе и условиям труда, которые родились на почве отсутствия реальных знаний. Таким образом, присовокупив к данному факту результаты исследования Н.Д.Заваловой и В.А.Пономаренко (1980) о влиянии адекватного образа на эффективность деятельности и обучения, и собственного исследования (Разорина, 2000) можно сделать вывод, что ключевой проблемой человека в адаптации или совладании с ситуацией выступает адекватный образ.

Такой вывод ставит на повестку дня проблему поиска адекватных концепций и методов исследования.

Анализ литературы обнаруживает, что чаще всего выделяются когнитивные, мотивационные/эмоциональные и поведенческие компоненты адаптации, что соответствует выделенной в 1947 году Смитом структуре установки (По: Шихирев, 1979, с. 88). Нередко и сосуществование в общей структуре и мотивационных, и эмоциональных компонентов одновременно и добавление других, которые, по мнению авторов, были упущены другими исследователями (Григорьева, 2009; Зимняя, 2004). Проверка концепции на полноту ориентировочной основы действия, безусловно, является одной из

гарантий качественного результата. Однако, представляется, что прежде чем делать добавления, необходимо выяснить, какое именно содержание вложено автором в используемый термин.

Так, например, А.Н.Леонтьев указывал, что эмоция имеет отчетливо выраженный ситуационный характер (выражает оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в ней (Леонтьев, 1971, с. 37). На этот же факт (отражения эмоциями смысла происходящего для субъекта) указывал и А.В.Запорожец. Ссылаясь на совместные исследования с Я.З.Неверович и М.И.Лисиной, он указывает на появление в дошкольном детстве опережающих эмоциональных переживаний, предвосхищающих последствия выполняемых действий, а также на то, что возникновение такого опережающего эмоционального предвосхищения предполагает обязательное изменение самой структуры эмоциональных процессов, в состав которых постепенно включаются различные познавательные процессы, что приводит к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенной ситуации для субъекта (Запорожец, 1986, с. 259). Эти исследования и выводы опираются на работы Л.С.Выготского. Анализируя и высоко оценивая эксперименты К.Бюлера и критику фрейдовских представлений об эмоциональной жизни, Л.С.Выготский подчеркивает значение экспериментально обнаруженного К.Бюлером сдвига удовольствия от конца к началу поведенческого акта и превращение его из *Endlust* – эмоционального переживания, которое лежит в конце инстинктивной деятельности в *Vorlust* – эмоционально окрашенное переживание, возникающее в самом начале процесса (Выготский, 1982, с. 430). Анализируя работы К.Левина, Л.С.Выготский указывает, что его основная идея заключается в том, что «аффективные эмоциональные реакции не могут встречаться в изолированном виде, как особые элементы психической жизни. ... Эмоциональная реакция есть своеобразный результат данной структуры психического процесса» (Выготский, 1982, с. 433). Обсуждая первый вопрос в сфере отношения мышления и речи – вопрос о связи между интеллектом и аффектом, Л.С.Выготский указывает, что отрыв интеллектуальной стороны сознания от его *аффективной, волевой* стороны (выделено мной – Л.Р.) представляет один из основных коренных пороков традиционной психологии. «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот заранее сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистское рассмотрение психической жизни исключает, как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный

приданок поведения, в его бессильную и бесполезную тень» (Выготский, 1982, с. 21-22).

Сравнивая приведенные цитаты и структуру установки, предложенную В.Смитом, мы вынуждены признать достаточность предложенной структуры. Здесь следует сделать оговорку, что когнитивный компонент должен включать весь объем знаний, обо всех аспектах окружающего и внутреннего мира: от объективных характеристик до ценностных, а также представления об операциональном составе деятельности/действий по преобразованию объектов и внутреннего мира самого субъекта, о нормах и стандартах поведения. Содержание мотивационного компонента определяется такими содержаниями как эмоции, мотивы и воля (как произвольная мотивация) (Выготский, 1982; Иванников, 1991). Наконец, третий – операциональный – компонент должен включать не только внешние умения, реализующие представления и принятые решения, но и внутренние, умственные действия (внутренний план действий – А.Я. Пономарев), которые и обеспечивают успешность и качество результата внешнего действия. С этой позиции трудно согласиться с определением компетентности, приведенном в «Стратегии модернизации содержания среднего образования»: «Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» (Стратегия ... 2001, с. 14), которое удваивает сущности, не относясь к их содержанию, а также к тем сложным теоретическим конструктам, которые создаются в качестве теоретических инструментов, познания психологической реальности.

Безусловно, в силу материального единства мира существуют и общие механизмы, и общие связи явлений. Но помня о единстве, не следует забывать и о специфике разных уровней отражения. Так, основополагающим для многих исследований в психологии и биологии было представление П.К.Анохина об опережающем отражении, которое строилось на основе теории возникновения жизни А.И.Опарина и условно-рефлекторной теории И.П.Павлова (Анохин, 1978, с.7-26). Приведенные выше ссылки на работы Л.С.Выготского (1982) и А.В.Запорожца (1986) обнаруживают существования сходного механизма, реализуемого человеческой психикой и формируемого прижизненно. Специфика этого механизма заключается в том, что уже на уровне сенсомоторного интеллекта формируются схемы, как результаты обобщения опыта действия с предметами (Пиаже, 1983, с.134), этим же понятием оперирует и Г.Рево д'Аллон (1976). Дж.Миллер, Е.Галантер, К. Прибрам анализируют аналогичное образование, которое получило у них название «плана» (Миллер и др. 1965).

П.Я Гальперин связывает появление такой структуры с потребностью примеривания поведения к ситуации еще до его начала и называет процесс такого примеривания ориентировкой, а ее основу и продукт – ориентировочной основой действия (Гальперин, 1998, с.158-164)

И именно формирование этих схем позволяет человеку по-человечески адаптироваться к окружающей социальной среде. Более того, такая специфическая форма накопления опыта позволяет управлять не только

качеством действия (Талызина, 1975; 1998), но и формировать наиболее эффективные виды деятельности на основе ориентировочной основы третьего типа.

Специально следует отметить попытку применить подобный подход к диагностике и формированию ядерных образований личности: мировоззрения и убеждений (Залесский, 1994), который позволил обнаружить причины расхождений декларируемого и реального поведения.

В основе этих представлений и разработок лежит теория функциональной системы П.К. Анохина и представление об акцепторе действия (Анохин, 1978), а также концепция физиологии активности Н.А.Бернштейна и представление о приборе сличения (Бернштейн, 2008).

В мировой практике в ключе исследования взаимодействия человека и ситуации наиболее эффективным считается интеракционистский подход, рассматривающий взаимодействие человека с ситуацией, активность человека в решении проблем в ситуации и изменении ситуации в пределах его возможностей. Т.Шибутани указывает, что «каждая личность характеризуется индивидуальной комбинацией приемов, позволяющих справиться с затруднениями, и эти приемы могут рассматриваться как формы адаптации (adaptation). В отличие от понятия «приспособление» (adjustment), которое относится к тому, как *организм* (выделено мной. – Л.Р.) приспособливается к требованиям специфических ситуаций, адаптация относится к более стабильным решениям – хорошо организованным способам справиться с типическими проблемами, к приемам, которые кристаллизуются путем последовательного ряда приспособлений» (Шибутани, 1999, с. 81). Но когда мы говорим о приемах, позволяющих приспособиться, здесь следует различать, с одной стороны, характер приспособления. Если личность будет менять свои привычки и внутренний мир – это, безусловно, приспособление; если личность будет менять внешнюю среду – видимо, речь должна идти о совладании. С другой стороны, в зарубежных исследованиях преобладает ориентация на изучение стихийно сложившихся механизмов и способов взаимодействия человека и среды. А в условиях глобального кризиса и быстрых экономик, остро стоит вопрос выживания человечества, что требует управления развитием человеческой активностью и потребностями.

Представляется, что в условиях быстро меняющейся окружающей социальной среды людей надо обучать не столько адаптации, хоть это и нужно в ряде случаев, сколько социальной ориентировке, оценке влияний среды и оценке внутренних ресурсов человека, необходимых для принятия решения об адаптации или совладании.

И здесь не следует сбрасывать со счетов отечественный деятельностный подход, в основе которого лежит индивидуальная активность субъекта и возможности влиять на будущее посредством обучения социально-нормативным стандартам деятельности наряду с овладениями культурными средствами самоутверждения.

Актуальной для современной ситуации высшего профессионального образования является и система оценки адаптированности выпускников к профессиональной деятельности.

Подходящим средством для этой цели может выступать рейтингование этой деятельности на основе подхода М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбовича (1976). По их мнению, качество образования может быть оценено по специальной формуле соотносящей время адаптации со временем подготовки специалиста в вузе: чем меньше соотношение, тем выше качество обучения (Дьяченко, 1976, с. 79). Интересным представляется и показатель оценки эффективности подготовки специалистов данным вузом, соотносящий показатель полной профессиональной адаптации выпускника данного вуза с эталонным показателем адаптации молодых специалистов для всех групп вузов данного профиля (Дьяченко, 1976, с. 80.) Подобные оценки позволят регулировать работу вузов по подготовке молодых специалистов к деятельности в определенной сфере профессиональной практики, и как нельзя лучше подходят для регулирования отношений в современной сфере образования.

Таким образом, мы выявили на основе анализа непростые взаимоотношения в сложной сфере изучения проблемы адаптации и обозначили потенциал отечественной науки в решении ряда проблем, заслуживающих самого пристального внимания.

Библиографический список

Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: Ихб. тр. М.: Наука, 1978.

Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избран. психол. труды. М.; Воронеж, 2008.

Выготский Л.С. Собр.соч. В 6 т. Т.2. М., 1982.

Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.-Воронеж, 1998.

Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: Автореф. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2009. 52 с.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн., 1976.

Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. Структура и содержание психического образа как механизма внутренней регуляции предметных действий // Психол. Журн. 1980. Т.1. № 2. С.37-51.

Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и формирования убеждений личности. М., 1994.

Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Он же. Избр. психол. труды. В 2т. Т.1. М., 1986. С.258-259.

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004.

Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.

Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы. М., 1971.

Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М., 1965.

Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. 2-е изд. М., 2010.

Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // семантика. М., 1983. С.133-137.

Разорина Л.М. Соотношение мотивации и представлений студентов университета о будущей профессиональной деятельности (на примере деятельности учителя): Дисс. ... канд психол. наук. М., 2000. 148 с.

Рево д'Аллон Г. Внимание: схемы //Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря, В.Я.Романова. М., 1976. С.176-182.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

Стратегия модернизации содержания среднего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д, 1999.

Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. М., 1979.

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

Т.В.Бескова

Особенности взаимосвязи психологических механизмов защиты и самоотношения у субъектов с альтруистической и эгоистической установкой

Для понимания адаптивных психических процессов личности, осуществляемых ею в различных фрустрирующих проблемных ситуациях, изучение так называемых защитных механизмов имеет исключительно важное значение (Налчаджян, 2008, с. 395). Психологическая защита – совокупность психологических механизмов, действий и способов, направленных на уменьшение или устранение причин, угрожающих целостности и устойчивости человека, его Я, и на сохранение гармоничности и уравновешенности структуры его личности. Таким образом, представляется очевидным взаимосвязь психологических механизмов защиты с характеристиками самоотношения человека. Однако, несмотря на то, что в современной психологии накоплен значительный материал, раскрывающий динамику, механизмы и факторы становления психологических защит, эмпирические исследования, посвященные изучению особенностей их взаимосвязей с самоотношением у субъектов с альтруистической и эгоистической направленностями, в настоящее время отсутствуют.

Альтруизм и эгоизм в обыденном словоупотреблении рассматриваются как противоположные понятия. Под альтруизмом понимается система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека (Петровский, Ярошевский, 1990, с. 18). Эгоизм же характеризуется преобладанием своекорыстных личных интересов и потребностей безотносительно к интересам других людей.

Разведение на противоположные полюсы альтруизма и эгоизма отражает изначальное противопоставление «Я» и «Другой». Интересы эгоиста обособлены и ограничиваются только рамками его «Я», тогда как неэгоистичная личность включает в свое «Я» заботу о других и рассматривает себя как часть целого. Другими словами, эгоизм обнаруживает себя главным образом в области целенаправленного поведения. Поэтому отличительными особенностями эгоиста являются, во-первых, направленность его целей

исключительно на самого себя и, во-вторых, несогласованность его средств достижения целей с общепринятыми нормативными правилами, защищающими права каждого индивида и обеспечивающими справедливость в обществе (Муздыбаев, 1992, с. 94).

Исходя из вышесказанного, нам представляется, что механизмы защиты позитивного самоотношения субъектов с альтруистической и эгоистической установкой, будут иметь значительные различия.

Итак, *целью* настоящего исследования является выявление особенностей взаимосвязей между психологическими механизмами защиты и самоотношения у субъектов с альтруистической и эгоистической направленностью.

В качестве методического инструментария были использованы: а) методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной (шкалы установок на альтруизм и эгоизм) (Столяренко, 2002); б) методика диагностики индекса жизненного стиля Плутчика-Келлермана (в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) (Вассерман, Ерышев, Клубова, 2005), позволяющая оценить частоту использования человеком защитных механизмов; в) методика исследования самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева (Бодалев, Столин, 1987, с. 245-291), базирующаяся на подходе к объяснению строения самоотношения как сложноструктурированного психического образования, подсистемы которого бимодальны по своему содержанию. Обработка результатов осуществлялась при помощи метода корреляционного анализа и сравнения средних показателей по t-критерию Стьюдента.

Выборку исследования составили 312 человек. Из них 183 мужчины и 129 женщин. Возрастной интервал – от 17 до 52 лет. Средний возраст испытуемых $M_x=30,2$ ($Me=27,5$, $Mo=21$).

Первым этапом исследования нами был проведен сравнительный анализ установок на альтруизм и эгоизм, как в общей выборке, так и в выборках мужчин и женщин. В общей выборке средний бал по ориентации на альтруизм составляет 5,46, а на эгоизм – 3,91. Данные различия являются статистически значимыми ($t=8,467$, $p<0,001$). При сравнении уровня альтруистической и эгоистической направленностей в мужской и женской выборках обнаружено, что установка на альтруизм статистически значимо превышает установку на эгоизм (соответственно $t=3,666$, $p<0,001$; $t=9,647$, $p<0,001$). Однако если уровни альтруизма в мужской и женской выборках не имеют различий, то по уровню эгоизма мужчины превосходят женщин на статистически значимом уровне ($t=3,684$, $p<0,001$), что согласуется с выводами К. Муздыбаева («<...> мужчины больше предрасположены к эгоизму по сравнению с женщинами») (Муздыбаев, 1992, с. 96). Стоит так же отметить, возрастные особенности в рассматриваемых установках: если у мужчин с возрастом повышается уровень альтруизма ($r=0,257$, $p<0,001$), то у женщин, напротив, снижается уровень эгоизма ($r=-0,188$, $p<0,05$).

Далее нами был вычислен коэффициент корреляции между установками на альтруизм и эгоизм в общей выборке ($r=-0,378$, $p<0,001$). Тот факт, что

альтруизм и эгоизм взаимосвязаны отрицательно, представлялся с самого начала очевидным. Однако эта взаимосвязь не является линейной, то есть низкий уровень альтруизма вовсе не обязательно соотносится с высоким уровнем эгоизма. Возможны разные комбинации сочетания обсуждаемых социально-психологических установок:

- 1) высокий уровень альтруизма и низкий уровень эгоизма (n=71);
- 2) высокий уровень альтруизма и высокий уровень эгоизма (n=8);
- 3) низкий уровень альтруизма и высокий уровень эгоизма (n=24);
- 4) низкий уровень альтруизма и низкий уровень эгоизма (n=26);
- 5) средний уровень альтруизма и эгоизма (n=183).

Вторым этапом исследования был проведен сравнительный анализ психологических механизмов защиты и характеристик самоотношения в выборках респондентов с высоким уровнем альтруизма и низким уровнем эгоизма (альтруистов (подгруппа 1)) и с низким уровнем альтруизма и высоким уровнем эгоизма (эгоистов (подгруппа 3)).

У субъектов с *альтруистической направленностью* более выражено действие механизма психологической защиты *«реактивные образования»* ($t=2,758$, $p<0,01$), который связан с окончательным усвоением индивидом «высших социальных ценностей» (Романова, Гребенников, 2008, с. 592) и проявляется в том, что личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Иными словами, происходит как бы трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность. Например, альтруизм, забота о других могут рассматриваться как реактивные образования по отношению к бессознательному эгоизму, себялюбию и своекорыстию.

Субъектам с *эгоистической направленностью* более чем альтруистам свойственны психологические механизмы защиты вытеснение ($t=4,481$, $p<0,001$), компенсация ($t=3,221$, $p<0,01$) и замещение ($t=2,972$, $p<0,01$).

Так механизм *«вытеснение»*, проявляется в избегании внутреннего конфликта путем активного выключения из осознания неприемлемого мотива или неприятной информации. Авторы методики указывают, что наиболее часто вытесняются многие свойства, личностные качества и поступки, не делающие личность привлекательной в собственных глазах себя и в глазах других (Вассерман, Ерышев, Клубова, 2005, с. 23).

Следующим механизмом защиты субъекта с эгоистической направленностью является *«компенсация»*, которая представляет собой онтогенетически самый поздний и когнитивно сложный защитный механизм, развивающийся и использующийся, как правило, сознательно (Романова, Гребенников, 2008, с. 593). Компенсацию можно рассматривать как одну из форм защиты от комплекса неполноценности, которая проявляется в попытках субъекта исправить реальный или воображаемый недостаток или найти подходящую замену ему другим качеством. В исследовании К. Муздыбаева «Анатомия эгоизма» выявлено, что «самую тесную связь эгоизм обнаруживает с мстительностью и завистливостью. <...> В зависти и в эгоизме много общего:

завистник желает присвоить чужое, обладать им; эгоист тоже устремлен на обладание, правда, без учета интересов других людей» (Муздыбаев, 1992, с. 97). Возможно, именно взаимосвязь эгоизма и зависти и является определяющей в запуске механизма компенсации («Пусть у него денег куры не клюют, зато у меня все в порядке с интеллектом»).

Кроме того, субъектам с высоким уровнем эгоизма свойственно использовать защитный механизм «замещение», который позволяет эгоисту разрядить напряжение, созданное неудовлетворенной потребностью, и дает возможность справиться с гневом, который не может быть выражен прямо и безнаказанно.

Далее нами рассматривались особенности характеристик самоотношения альтруистов и эгоистов. Различия выявлены лишь по одной шкале – *закрытость (социальная желательность) / открытость (внутренняя честность)* ($t=2,738, p<0,01$). Так как высоким значениям полюса данной шкалы соответствует «закрытость», то можно говорить о более закрытом (защитном) отношении субъектов с высоким уровнем альтруизма. Иначе говоря, недостаточная рефлексия представлений и переживаний, связанных с Я-концепцией, а также конформность и выраженность мотивации социального одобрения более свойственны субъектам с альтруистической направленностью.

На третьем этапе эмпирического исследования выявлялись взаимосвязи защитных психологических механизмов с характеристиками самоотношения в группах альтруистов и эгоистов (рис. 1).

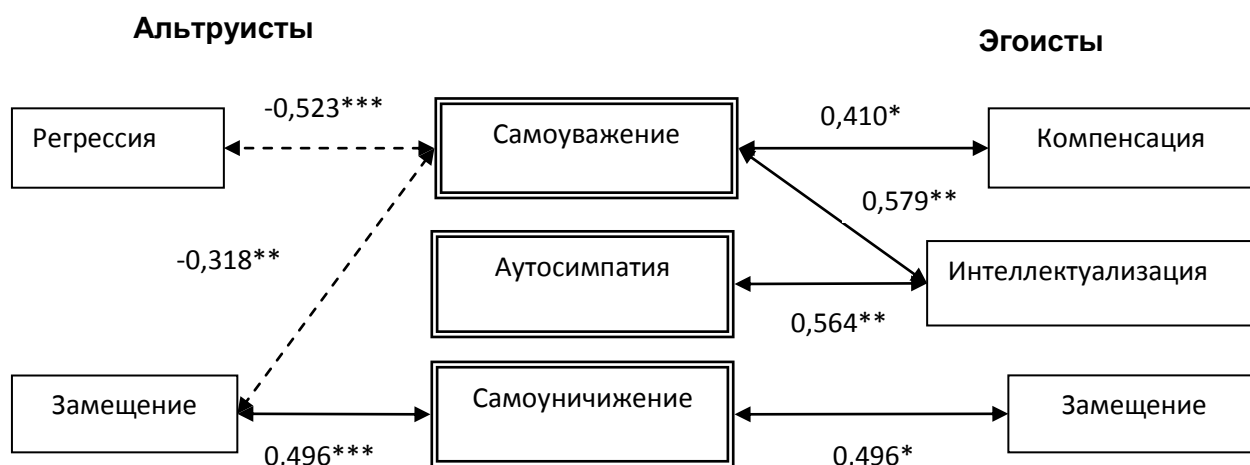


Рис. 1. Взаимосвязи характеристик самоотношения с защитными психологическими механизмами у альтруистов и эгоистов

Анализ таблицы показывает, что большинство корреляций психологических механизмов защиты с характеристиками *альтруистов отрицательные*. Так, позитивное оценочное самоотношение «самоуважение» и его составляющие характеристики (закрытость, самоуверенность, саморуководство и отраженное самоотношение) обратно коррелируют с *регрессией* и *замещением*. То есть, чем выше самоуважение личности, тем реже она прибегает к механизмам *регрессии*, воспроизводя «старые приспособительные реакции, которые в прошлом обеспечивали удовлетворение

потребностей» (Налчаджян, 2008, с. 405-406) (когда взрослый человек не в силах побороть в себе негативные эмоции, подвергается частым сменам настроения, плачет от безысходности, устраивает истерики и бессмысленно смотрит в телевизор и т.д.) и *замещения*, используя гнев для разрядки напряжения, созданного неудовлетворенной потребностью. Кроме того, у субъектов с альтруистической направленностью, выявлена *положительная взаимосвязь между негативной составляющей самооотношения (самоуничижением) и механизмом замещения*.

У *эгоистов* все корреляции механизмов психологической защиты и самооотношения положительные. Так повышение *самоуважения* (когнитивной составляющей самооотношения) достигается путем «запуска» механизмов *компенсации* и *интеллектуализации*. Данная подсистема отношения к себе строится на сравнении собственных достижений с социальными стандартами, успехами и оценками других людей («Я – хороший» в этом случае идентично «Я лучше, чем другие»).

Компенсация как механизм защиты позитивного самооотношения у эгоистов, заключается в поиске подходящей замены реального или воображаемого недостатка другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе достоинств или поведенческих характеристик значимого объекта. К. Муздыбаев отмечает, что «у эгоиста недостаток бытия или комплекс неполноценности может иметь самый разный источник происхождения: желание компенсировать нехватку чего-то, доминировать над другими, добиться желаемой цели и т.п.» (Муздыбаев, 1992, с. 95).

Интеллектуализация, как механизм психологической защиты, включает собственно *интеллектуализацию*, *рационализацию* и *сублимацию*. Действие *интеллектуализации* проявляется в специфическом способе анализа стоящих перед личностью проблем, характеризующемся чрезмерным преувеличением роли мыслительного компонента при полном игнорировании эмоциональных составляющих анализа (Петровский, Ярошевский, 1990, с. 143). Внешне такое поведение выглядит сдержанным и уравновешенным, на самом же деле человек блокирует сильные чувства и не позволяет себе признаться в них. При интеллектуализации проводится тщательный анализ, который приводит к росту чувства субъективного контроля над ситуацией. При *рационализации* личность создает логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего поведения и переживаний, снижает значимость для себя недоступного опыта. Основное правило рационализации – «найди оправдание этому». Рационализация необходима для сохранения самоуважения личности в ситуации, когда позитивное самооотношение оказывается под угрозой. *Сублимация* является одним из основных адаптивных механизмов, обеспечивающих творческую социально-психическую адаптацию личности. Поэтому лишь в высшей степени организованные и зрелые люди способны сублимировать эгоизм в нечто более благородное (во вдохновение, в творческие успехи, в работу над собой).

Повышение *аутосимпатии* также взаимосвязано с механизмом *интеллектуализации*. Склонность личности к *самоуничижению* «включает» механизм *замещения*, что является общим и для альтруистов, и для эгоистов.

По результатам проведенного эмпирического исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы:

– альтруизм и эгоизм статистически значимо взаимосвязаны отрицательно. Однако респонденты, которых можно отнести к группе с альтруистической направленностью (высокий уровень альтруизма и низкий уровень эгоизма) составляют 22,8% из общей выборки, а с эгоистической направленностью (низкий уровень альтруизма и высокий уровень эгоизма) – 7,7%. Остальные же 69,5% респондентов проявляют иные соотношения обсуждаемых социально-психологических установок;

– как в целом по выборке, так и в группах мужчин и женщин, уровень альтруизма превышает уровень эгоизма. Мужчины превосходят женщин по уровню эгоизма, тогда как, уровень альтруизма гендерных различий не имеет. С возрастом у мужчин повышается уровень альтруизма, а у женщин, напротив, снижается уровень эгоизма;

– соотнесение психологических механизмов защиты показало, что *альтруистам* более свойственно использовать реактивные образования, при которых происходит преобразование негативного аффекта в позитивный или наоборот, трансформируя эгоизм в альтруизм, равнодушие в заботу о людях, бескорыстие в своекорыстие. *Эгоистам* более чем альтруистам свойственны психологические механизмы защиты «вытеснение», «компенсация» и «замещение» (вытеснение эгоизма, как личностного качества, не делающего личность привлекательной ни в собственных глазах, ни в глазах окружающих; попытки исправить реальный или воображаемый недостаток или найти подходящую замену ему другим качеством; перенаправление отрицательных эмоций с первоначального объекта на другой, что позволяет эгоисту разрядить напряжение, созданное неудовлетворенной потребностью);

– различия в характеристиках самоотношения между альтруистами и эгоистами выявлены лишь по одной шкале – закрытость (социальная желательность) / открытость (внутренняя честность). То есть, чем более человек склонен давать социально одобряемые ответы, тем выше демонстрируемый им уровень альтруизма. И напротив, человек, признающий у себя эгоистические установки, обладает большей внутренней честностью;

– общей взаимосвязью характеристик самоотношения и психологических механизмов защиты и у альтруистов, и у эгоистов является положительная взаимосвязь между негативной составляющей самоотношения (самоуничижением) и механизмом замещения. Повышение самоуважения («Я хороший», идентично «Я – лучше, чем другие») эгоистами достигается при помощи компенсации и интеллектуализации, а аутосимпатии («Я хороший», идентично «Я лучше себя самого») – интеллектуализации.

Библиографический список

Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Спб., 2005.

Муздыбаев К. Анатомия эгоизма // Социологические исследования. 1992. №11. С. 94-97.

Налчаджян А.А. Психологические защитные механизмы / Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара, 2008. С. 395-479.

Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.

Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.

Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы защиты как специфические средства решения универсальных проблем адаптации / Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара, 2008. С. 566-593.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум. Ростов н/Д., 2002.

В.А.Бирюлин

Социальная адаптация выпускников российских вузов к новым экономическим условиям

На сегодняшний день в российском обществе всё ещё актуальна данная проблема, и она переживает последствия острого социально-экономического кризиса, поразившего нашу страну в 1990-е годы. Помимо всех прочих негативных проявлений этого кризиса основной проблемой населения было резкое снижение реальных доходов населения, что очень серьёзно ухудшило социально-экономическое положение подавляющего большинства населения. Большое число людей было отброшено за черту бедности, вызвав у них крайнюю социальную дезадаптацию.

Многие задаются вопросом: *Какие же группы населения сегодня находятся в сложной социально-экономической ситуации?* В первую очередь, это социально уязвимые группы населения – старики, инвалиды, молодежь. Все эти категории характеризуются, помимо всего прочего, одним общим признаком – они не имеют в массе своей стабильного заработка, обеспечивающего полноценное удовлетворение насущных потребностей человека, и вынуждены рассчитывать на помощь извне: со стороны родственников, государства, благотворителей. И если старики, больные люди и другие категории слабозащищённых людей в силу естественных причин лишены возможности трудиться и зарабатывать столько, сколько позволяют желание и возможности, то ситуация с социально-экономической адаптацией молодёжи выглядит более сложной.

К сожалению, сегодня мы живём в таком обществе, где отсутствует твёрдая уверенность в завтрашнем дне. Социально-экономическая обстановка может измениться в любое время, и людям приходится постоянно подстраиваться, адаптируясь к сложным и нестабильным социальным условиям. И здесь особняком стоит проблема социально-экономической

адаптации молодёжи, и, в особенности, выпускников высших учебных заведений, поскольку, от того, как приспособится данная социальная группа к новым для условиям жизнедеятельности в обществе, будет зависеть будущее самого общества, его экономический потенциал.

Перед выпускниками вуза возникает важная социально-психологическая проблема, касающаяся его социальной адаптации. Проблема эта заключается в том, каким образом, в каких условиях молодой специалист будет реализовывать свой потенциал, т.е. насколько успешно пройдёт процесс его социальной адаптации к новым социально-экономическим условиям его жизнедеятельности. Поскольку молодые люди ещё только стоят на пути к стабильной и более или менее хорошо оплачиваемой работе, то их будущее зависит от множества факторов, таких как личные качества, полученное образование, экономическая ситуация в регионе, связи друзей и родственников, которые могут помочь в получении приемлемого места работы и др.

В настоящее время повышает свою актуальность проблема социально-экономического положения и трудоустройства выпускников вуза. Высшая школа в современной России играет важную роль в кадровом и научном обеспечении, выполняет важную социальную функцию – позволяет гражданам реализовать своё право на саморазвитие, нередко и вне связи с будущей или настоящей профессиональной деятельностью.

Какие же проблемы сегодня испытывает выпускник вуза, адаптируясь к новой социальной роли? В первую очередь, это проблема трудоустройства. От того, как пройдёт этот этап социального становления молодого человека зависит не только его будущее, но и будущее его близких. В проблеме трудоустройства наблюдаются несколько аспектов:

- а) каким образом прошло трудоустройство;
- б) насколько новая работа соответствует психологическому складу и потребностям человека;
- в) насколько новая работа соответствует полученным в ходе образования трудовым навыкам человека;
- г) насколько уровень оплаты труда соответствует запросам и потребностям молодого человека.

Ситуация на рынке труда характеризуется тем, что большинство выпускников вуза испытывают проблемы в области трудоустройства по той специальности, которую они получили в вузе.

Структура подготовки молодых работников по значительному числу специальностей и профессий не полностью соответствует структуре современных потребностей общества и тем структурным изменениям, которые происходят в экономике. Учебные заведения по своей инерции продолжают готовить кадры на основе давно сложившейся структуры возможностей трудоустройства своих выпускников. Недостаточно учитываются новые приоритеты и ожидаемые структурные сдвиги в отраслях и регионах. Это наглядно подтверждает таблица.

Трудоустройство выпускников дневных отделений вузов

	Получили направление на работу				Получили право устройства на работу				Не получили направление на работу			
	1998г.		2000 г.		1998 г.		2000г.		1998 г.		2000 г.	
	Всего	(%)	Всего	(%)	Всего	(%)	Всего	(%)	Всего	(%)	Всего	(%)
Всего	132492	44,4	145993	46,3	71986	24,1	76427	24,2	38354	12,9	36164	11,5
Промышленность	45570	44,3	48578	44,6	20252	19,7	21140	19,4	13637	13,3	14304	13,1
Строительство	3359	35,7	4361	42,3	2901	30,9	3216	31,2	1469	15,6	1172	11,4
Транспорт	6489	61,1	7887	69,4	2234	21,0	2091	18,4	771	7,3	598	5,3
Экономика	2949	27,4	3254	27,6	4138	38,5	4617	39,3	1981	18,4	2193	18,6
Право	827	47,4	1092	54,1	286	16,4	221	11,0	597	34,2	667	33,1
Здравоохранение	13199	62,3	12311	62,7	2497	11,8	1939	9,9	834	3,9	677	3,4
Физкультура и спорт	1121	43,6	1042	40,3	533	20,7	443	17,2	73	2,8	98	2,6
Образование	45331	42,5	50906	44,6	29714	27,9	33690	29,5	14177	13,3	12569	11,0
Искусство	701	20,2	705	19,0	1581	45,7	2055	55,3	1033	29,8	844	22,7

Представленные показатели не характеризуют ситуацию положительно. Мотивация выбора места и условий приложения своих знаний специалистами становится все более прагматичной. Только 20-25% выпускников используют представляемую им вузом возможность трудоустроиться.

Основное и определяющее влияние на выбор работы молодыми людьми оказывают факторы общения и труда, причем первый более значим, чем второй (10% и 35% соответственно). В структуре этого фактора наибольшее влияние на выбор работы оказывают связи (знакомство) – 48% и родители (37%). Роль преподавателей в помощи выбора работы их ученикам невелика – 13%, что косвенно подтверждает существование значительного отрыва системы образования от рынка труда. Социальная престижность профессии оказывает значительное влияние на решение о выборе профессии не только для учащихся, но и на родителей, друзей и знакомых.

Можно считать зависимой от профессиональной ориентации и проблему выбора молодежью места работы. Предпочтения молодежи в выборе работы на различных предприятиях характеризует, прежде всего, их отношение к условиям работы на предприятиях различных форм собственности, к уровню

оплаты, напряженности, охраны труда, соблюдению трудового законодательства и другим факторам.

Проблемы совершенствования планирования образования и трудоустройства выпускников высших учебных заведений тесно взаимосвязаны, поскольку эффективность трудоустройства напрямую зависит от соответствия профессиональной структуры кадров модернизированного производства и профиля подготовки кадров в вузах. По мнению 57,6% экспертов, отмену государственного регулирования можно осуществить только после развития рынка интеллектуального труда.

Важная предпосылка трудоустройства – хорошая профессиональная подготовка в вузе. Ею студенты удовлетворены, однако производственную практику, призванную закрепить теоретические знания, оценивают лишь на 3,2 балла (Боровик, 2003). Здесь есть резерв для улучшения. При наличии даже хорошей профессиональной подготовки трудоустройство выпускников во многом зависит от условий региона (трудоизбыточность, трудонедостаточность). По состоянию на ноябрь 2000 г. уверены в том, что после окончания вуза смогут трудоустроиться по специальности, 54,1% студентов (Шереги, 2003). Если учесть, что средняя оценка включает мнения студентов всех курсов, то проблем вроде бы нет, ведь на первых трех курсах еще рано думать о постоянной работе. Однако показатель гарантированного трудоустройства не выше и среди выпускников.

На сегодняшний день перед выпускниками российских вузов остро встает проблема трудоустройства по специальности. Причинами этому служат отмена государственного регулирования трудоустройства выпускников вузов; ослабление, а иногда и утрата взаимосвязи «вуз-производство»; непродуманное планирование вузами страны выпуска специалистов той или иной специальности. В целом можно сказать, что если положение в ближайшие несколько лет не изменить, если не привести в соответствие спрос и предложение на рабочую силу с учетом конъюнктуры рынка, то потенциальная проблема перерастет в острый конфликт.

Сказанное выше позволяет заключить, что выпускники вузов испытывают проблему социально-экономической и социально-психологической адаптации.

Неблагоприятные социально-экономические факторы в области трудоустройства выпускников вузов, описанные в предыдущем параграфе, приводят к заключению, что на сегодняшний день данная социальная группа испытывает серьезные проблемы в области социальной адаптации к сложившимся социально-экономическим условиям. Проблема социальной адаптации приобретает исключительную актуальность в переломные периоды, как жизнедеятельности человека, так и в периоды радикальных экономических и социальных реформ. Для более полного понимания сложившейся ситуации необходимо более детально рассмотреть теоретическую сторону проблемы социальной адаптации.

Социальная адаптация – объективно необходимый процесс вхождения индивида (группы) в новую социальную, экономическую, политическую, культурно-нравственную среду. В результате чего создаются условия не только

для осуществления личностью её потребностей и жизненных целей, но и для прогрессивного изменения самой адаптирующей среды. Социальная адаптация – это процесс, при котором адаптирующийся субъект пытается привести своё поведение в соответствие с господствующей системой норм и ценностей. Кроме того, социальная адаптация может характеризоваться как состояние индивида, приспособляющегося к изменившейся социальной среде.

В процессе социальной адаптации также важна её психологическая составляющая. И здесь одно из важнейших мест занимают процессы социально-психологической адаптации индивида. Социально-психологическая адаптация – это приспособление к системе образования, обучения и воспитания, которые формируют систему ценностных ориентиров индивида. Следует указать и на то, что адаптация человека зависит от комплексного воздействия на него природных, наследственных, географических факторов, хотя последние и не играют решающей роли в его социализации.

Социально-экономическая адаптация – это самый сложный процесс усвоения новых социально-экономических норм и принципов экономических отношений индивидов, субъектов. Для технологии социальной работы здесь важен так называемый «социальный блок», включающий адаптирование к реальной социальной действительности размеров пособий по безработице, уровню зарплаты, пенсий и пособий. Они должны отвечать не только физиологическим, но и социокультурным потребностям человека. Нельзя говорить о полноценной социальной адаптации человека, если он беден, влачит нищенское существование или является безработным.

Изменения по адаптации представляют собой в той или иной мере сознательные изменения, через которые проходит личность в результате трансформации, перемены ситуации. Изменения постоянно сопровождают жизнь человека, поэтому для каждого индивида важно быть готовым к критическим периодам, поворотным моментам, сознательному пересмотру своей жизненной позиции в новых обстоятельствах. В психологии адаптацию рассматривают как процесс приспособления органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их лучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней нагрузки. Процесс психологической адаптации человека происходит непрерывно, поскольку постоянно изменяются социально-экономические условия жизни, политические и морально-этические ориентации, экологическая обстановка и т.д.

В системе социально-психологической адаптации большую роль играют терапевтические (психотерапевтические) методы воздействия: дискуссионная терапия, интеракционно-коммуникативные методы (психодрама, гештальттерапия, трансактный анализ), методы, основанные на невербальной активности (арттерапия, музыкотерапия, пантомима и т.д.), групповая (индивидуальная) поведенческая терапия, суггестивные методы.

Психологическая поддержка является частью более широкой программы социальной помощи индивидам по ликвидации кризисных ситуаций и

оказанию помощи человеку или группе лиц (правовая, психологическая, сексологическая, информационная и др.). Главные усилия социальных работников должны быть направлены на содействие социальной адаптации в новых социально-экономических условиях (помощь клиенту в поиске работы в утверждении социального статуса, в восстановлении веры в духовные ценности и др.).

Сам по себе механизм социальной адаптации представляет собой систему взаимодействия всех элементов, составляющих процесс социальной адаптации и его результаты. Механизм социальной адаптации включает разновидности и формы адаптации, её этапы, стадии, уровни, предпосылки, источники, стимулы и т.п. Различают также добровольную и вынужденную адаптацию.

Кроме того, различают активную и пассивную адаптацию. При активной адаптации адаптирующийся субъект воздействует на окружающие его условия, преобразуя их сообразно своим потребностям. При пассивной адаптации адаптант сам подстраивается под окружающую обстановку, приспособлявая свои интересы и потребности под сложившуюся ситуацию.

Именно в данном случае мы имеем дело с вынужденной социально-экономической адаптацией, которая характеризуется серьёзными изменениями в поведении и мироощущении адаптирующегося индивида. В процессе вынужденной социальной адаптации происходят существенные изменения в самих её механизмах, в способах и средствах приспособления адаптирующихся к условиям жизни.

Социальная адаптация – одновременно процесс и состояние. Как процесс она осуществляется для того, чтобы привести поведение индивида в соответствие с господствующей системой норм и ценностей. Состояние адаптации – это характеристика отношений индивида с внешней средой, которая служит выражением успешности адаптации как процесса.

По результатам социологического исследования, проведённого нами, выпускники вузов, вынужденные адаптироваться к современным социально-экономическим реалиям, неравномерно проходят эти стадии: некоторые адаптанты вырываются вперёд, успешно перенимают нормы, ценности и модели поведения в новых условиях, другие осваивают новые модели поведения медленнее, третьи вообще застряли на стадии переживания «шока».

Избирательный характер адаптации, который сложился за годы реформ, блокирует реализацию большинством населения своих социально-экономических ожиданий и поддерживает высокий уровень пессимистических настроений в обществе в целом. Адаптация выпускников российских вузов происходит в условиях крутой ломки институциональной системы общества и вытеснения норм и ценностей, сформировавшихся у предыдущих поколений, что является дополнительным негативным фактором, усложняющим процесс социально-психологической адаптации данной группы.

Стоит обратить внимание на состояние ценности труда в глазах выпускников российских вузов. Приобщение бывших выпускников к труду (хотя чаще всего и не по приобретаемой в вузе специальности) начиналось еще в студенческие годы. Работа в студенческие годы способствовала тому, что

34% респондентов после окончания вуза продолжали трудовую деятельность на тех же предприятиях (в тех же учреждениях) (Обухович, 2000). Те из бывших выпускников вузов, которые сегодня полностью или частично удовлетворены своей работой, объясняют это следующими причинами (в порядке убывания значимости): работа соответствует специальности, приобретенной в вузе; хорошо оплачивается; содержательная, творческая; гарантирует возможность профессиональной карьеры; хороший коллектив; место работы недалеко от дома; условия работы не вредны для здоровья (Шереги, 2003).

До окончания вуза знали о том, где будут работать, лишь 35,2% бывших выпускников. В целом же ситуация на всех факультетах такова, что «вузы сами по себе, а производство само по себе». В этом отношении ситуация неблагоприятная во всех регионах страны, в том числе и в Самаре.

Если судить по данным, которые были получены в ходе исследования специалистов в этой области, родственники и друзья решили проблему трудоустройства 55,5% опрошенных. Такая ситуация характерна для всех регионов и для студентов, обучающихся разным специальностям.

Доля желающих сменить свою нынешнюю работу наиболее велика в составе окончивших естественнонаучные факультеты. Чаще всего такое желание вызвано низкой зарплатой и тем, что работа неинтересная. Остальные объяснили свое намерение сменить работу тем, что работают не по специальности, ищут более перспективное место, либо стремятся покинуть терпящую банкротство фирму. Очень велика доля тех, кто хотел бы продолжить обучение в аспирантуре, особенно среди выпускников естественнонаучных, гуманитарных и медицинских факультетов. Еще больше доля тех, кто для своего профессионального роста нуждается в повышении квалификации, причем этот показатель высок среди окончивших факультеты всех профилей.

Несовершенство современной системы профессиональной ориентации, случайный выбор профессии при поступлении в вуз, отсутствие в вузах квалифицированной службы трудоустройства выпускников приводит к неудовлетворенности трудом уже у начинающих работников. Естественно, что впоследствии это приводит к частой смене работы, а зачастую и к переквалификации, в результате чего государству и обществу наносится урон не только в финансовом плане (впустую затраченные средства), но и в плане социальной адаптации выпускников вузов. В целом же всё это отрицательно сказывается на их социально-экономической мотивации и структуре ценностей, что, в свою очередь, отрицательно влияет как на качество их работы в будущем, так и на их будущее социальное самочувствие.

Библиографический список

- Боровик В.С. Занятость населения: учебное пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003.
Обухович Н.В. Занятость молодёжи в условиях современных экономических преобразований. Дисс. на соискание уч. степ. кандидата экон. наук. М., 2000.
Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования. М., 2003.

Е.Е.Бочарова

Социально-психологические факторы адаптационной готовности выпускников школ к ситуациям социальных изменений

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

В числе актуальных проблем современного образования весьма существенным является вопрос формирования таких способностей школьников, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в изменяющихся условиях социального взаимодействия. Важной характеристикой современного общества является стремительный распад существующих социальных институтов, интенсивное формирование новых типов общностей и деятельностей, их социальное оформление и наложение друг на друга, а в итоге формирование принципиально нового многомерного социального пространства. По мнению В.В.Рубцова, жизненное противоречие современного человека состоит в конструктивном переходе от плоского, одномерного существования по принадлежности к определенному типу деятельности и соответствующей социальной общности к многомерному бытию (Рубцов, 2003).

Эффективная жизнедеятельность в таком обществе подразумевает соответствующее развитие личности: наличие способности к осуществлению и координации различных видов деятельности и себя в них. В психологическом отношении это означает, в первую очередь, развитие адаптационных способностей выпускников школы, которые обеспечивали бы их готовность к осознанному проектированию и реализации своей траектории саморазвития в быстро меняющихся условиях социальной жизни.

Отметим, что накопленная в психологических исследованиях эмпирическая база подготовила достаточные основания для теоретических обобщений, трактующих адаптационную готовность (адаптивность) как проявление субъектом потенциальных возможностей в соотношении с теми социальными воздействиями, которые испытывает человек. Так, в работах Л.Филипса особое внимание уделяется изучению проблемы «относительного потенциала» личности к адаптации, понимая его как способность удовлетворить требования общества. Автор высказывает мысль о необходимости изучения особенностей адаптации личности в прошлом и настоящем, что позволит прогнозировать будущий потенциал адаптации, поскольку в личности сохраняются те психологические ресурсы, которыми она адаптируется к сложным ситуациям (Налчаджян, 1988). Обращаясь к проблеме адаптивности, А.А. Налчаджян отмечает целесообразность дифференциации потенциальных адаптивных способностей (потенциальной адаптивности) и актуальных адаптивных способностей (актуальной адаптивности). Автор выдвигает идею, согласно которой потенциальная адаптивность личности в

будущем, в новых социальных ситуациях трансформируется в ситуативную способность для реализации актуальной адаптации. При этом уровень развития этой способности и её гибкости зависит от развития общей адаптивности личности, обеспечивающей её внутреннюю готовность к адаптации в быстро меняющихся условиях социальной жизни (Там же).

Определяя адаптационную готовность как интегральное свойство личности, характеризующее как в целом ее структурную сложность, так и уровень развития, состояние отдельных функций и свойств, С.Т. Посохова акцентирует внимание на необходимости комплексного изучения данного феномена. Так или иначе, готовность связывается с *процессами* развития личности как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненной стратегии, свободного выбора, социализации; со *сформированностью* субъектной позиции, способности к осознанному и самостоятельному построению перспектив своего развития; с *саморегуляцией* произвольной активности человека (Посохова, 1998).

Согласно концепции В.А.Петровского, готовность предстает как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта, связанное с самодвижением деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных факторов (Петровский, 1992).

Именно, «надситуативная активность» фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения на пути движения деятельности. Но, преодолевая препятствия, ограничения на пути движения деятельности, субъект преодолевает себя, реализуя свои субъектные возможности и потребности преодоления себя в подтягивании к общественно задаваемым «мотивам», целям, средствам, реализуя необходимость состояться и утвердиться в своей самости. И в этом плане, надситуативная активность личности выступает как самоосуществление ее в отношении: к предметному миру, к миру людей, к своему внутреннему миру. Весьма существенным является и то, что представленность личностной активности связывается с адаптивными механизмами на разных уровнях регуляции: от преодоления реактивного до уровня сознательного.

Между тем, необходимо отметить, что в современных психологических исследованиях функционирование человека в его взаимодействиях с социальной средой рассматривается как результат деятельности целостной саморегулирующей системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и «взаимосодействием», которые порождают новые интегративные качества, не присущие отдельным образующим подсистемам. Это приводит к образованию в структуре личности новых, более обобщенных свойств с более сложной структурой – адаптационных новообразований. Развитие системы за счет приобретения нового системного качества, является, таким образом, основным результатом адаптации. Именно в условии процесса адаптации может сформироваться психологическая система, представляющая собой согласованную деятельность регуляторных систем разного уровня, а может и не

сформироваться, и тогда принято говорить о процессе дезадаптации. Принципиальным отличием функциональной деятельности системы взаимодействий человека и окружающей среды от деятельности всех других самоуправляемых систем, по мнению М.В.Григорьевой, является наличие механизмов сознательного саморегулирования, в основе которых лежит субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных воздействий на человека (Григорьева, 2008).

Содержательно процесс адаптации представляет собой активное формирование (осознанное или неосознаваемое) субъектом стратегий и способов овладения ситуацией на разных уровнях регуляции поведения, деятельности, состояния. О.А.Конопкин в исследованиях личностного уровня саморегуляции именно общую способность к осознанной регуляции определяет как основу субъектного развития человека (Конопкин, 1995).

Ориентация на регуляторную активность личности позволяет признать, что человек не просто испытывает воздействия внешней среды и реагирует на них определенным образом, пытаясь соответствовать предъявляемым к нему требованиям, а взаимодействует со всей окружающей реальностью, произвольно изменяя степень свободы и диапазон реализации собственного адаптационного потенциала. Следует отметить, что упорядочение взаимодействия (вектор, содержание, приоритетные компоненты) - определяется психологическими особенностями личности.

Как показано в ранее проведенных нами исследованиях, в качестве одного из существенных факторов упорядочения такого взаимодействия выступает субъективное благополучие, являющее собой интегральную форму эмоционально-оценочного отношения человека к самому себе, различным сторонам своей жизни, определяющее характер переживаний, особенности восприятия окружающего мира, специфику поведенческих реакций на внешние воздействия, стратегий поведения. Показано, что направленность активности личности в зависимости от уровня субъективного благополучия проявляется в различиях стратегий адаптации: смещение от стратегий пассивного подчинения ситуации, - через пассивное противопоставление себя ей, - к активному преобразованию. Так, например, у школьников с высоким уровнем субъективного благополучия в значимых сферах деятельности в качественно различных ситуациях (успеха и неуспеха) доминируют преимущественно адаптивные стратегии поведения, ориентированные на внешний мир (активность в учебной деятельности, расширение социальных контактов, заинтересованность в сфере профессиональных интересов). У «неблагополучных» неудача сопровождается преимущественно дезадаптивными стратегиями поведения, ориентированными на внешний и внутренний мир на уровне восприятия и эмоций (снижение работоспособности, негативные эмоциональные переживания). И, напротив, достижение успеха в значимых сферах (профессиональных интересов, семейных отношений) сопровождается дезадаптивными соматически ориентированными стратегиями поведения (ухудшение самочувствия) (Бочарова, 2008).

Адаптационная готовность достаточно тесно связана с представлением человека о себе как источнике дальнейших преобразований ситуации неопределенности, их подконтрольности в субъективной интерпретации причинности развития событий. При этом сознание меры собственных возможностей, как отмечалось ранее, во многом определяется системой субъективных отношений человека, регулирующей объем и меру активности личности, отражающее потенциальную готовность к адаптации в новых социальных ситуациях. Играет роль и то обстоятельство, что предпочтения стратегий поведения связываются с проявлением личностью возможностей саморегуляции, в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность и контролирует и корректирует результаты. Весьма существенной, в этом отношении является высказанная К.А.Абульханова-Славской идея, согласно которой способность личности к организации собственной активности; ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей - есть не что иное, как проявление субъектности личности (Абульханова-Славская, 2001).

Вместе с тем, оценка своих возможностей и готовность к их реализации проявляются в характеристиках функциональной взаимосвязи регуляторных образований личности. Определяя субъективное благополучие как интегральное социально-психологическое образование, исследователи подчеркивают его полифункциональность, отмечая, прежде всего, оценочные, активационные и регулятивные функции. Следует подчеркнуть диалектический характер взаимодействия субъективного благополучия с другими психическими образованиями: будучи обусловленным ими, субъективное благополучие, в то же время, само выступает важнейшей детерминантой их дальнейшего развития. В связи с этим, особого внимания заслуживает вопрос о регуляторной роли субъективного благополучия, поскольку весьма существенным оказывается не сам по себе ход событий, а, прежде всего, отношение человека к тому, что происходит. Именно отношения, проявляющиеся во взаимосвязях человека с объективной реальностью, являются теми условиями, которые обеспечивают определенный уровень активности – с одной стороны, и определяют внутреннее переживание, ощущения, состояния, свойства субъекта (в целом, удовлетворенность жизнью) – с другой. Непосредственная функция этих переживаний – это оценка деятельности, как удовлетворительной или неудовлетворительной с точки зрения достижения поставленных целей. Вместе с тем, они представляют собой «обратную афферентацию», которая информирует субъекта от успешности достижения «акцептора действия» (согласно концепции П.К. Анохина). В случае неуспеха - сигнализируют о необходимости «перепрограммирования» своей деятельности. Иначе говоря, эмоциональные переживания личности по поводу деятельности выступают в функции обратной афферентации. Они афферентируют активность личности как субъекта, направленную на изменение и оптимизацию деятельности. Неудовлетворенность личности результатами собственной деятельностью и собой как главным ее условием есть тенденция к

самоизменению, импульс к развитию субъекта деятельности. В этой связи переживание субъективного благополучия (неблагополучия) обеспечивает побудительную регуляцию субъектной активности личности относительно себя и своей деятельности.

Обобщенные данные исследований саморегуляции осознанной активности субъекта в достижении поставленных целей в разных видах деятельности позволяют рассматривать саморегуляцию как функцию психического отражения, сущность которой заключается в согласовании активности индивида с внешними условиями и объективными связями объектов и явлений действительности, с одной стороны, и внутренними «необходимостями» субъекта, с другой; как функциональное средство субъекта, позволяющим ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности (выступающие как психические ресурсы) для реализации собственной активности, для достижения субъектно принятых целей (Конопкин, 2004).

Вместе с тем, осознанная саморегуляция концептуализируется как преимущественно целенаправленное планирование, построение и преобразование субъектом своих действий и поступков в соответствии с личностно значимыми целями, актуальными потребностями (Моросанова, 1998).

Обобщенный анализ данных эмпирического исследования* свидетельствуют о включенности субъективного благополучия в систему регуляторного процесса и в систему механизмов саморегуляции активности личности.

Сопоставительный анализ показателей выраженности компонентов саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия позволил выявить существенные различия в исследуемых выборках. Наибольшая выраженность таких компонентов «планирование», «оценка результатов», «самостоятельность» наблюдается в выборке «благополучных» ($p \leq 0,01$). Общий уровень саморегуляции отличается наименьшей выраженностью, нежели в выборке «неблагополучных» ($p \leq 0,05$). Эти данные можно интерпретировать как свидетельство относительной автономности, независимости в выдвижении и удержании целей, способности адекватно оценивать результаты своей деятельности и степень рассогласования промежуточных результатов. В выборке «неблагополучных» наиболее выраженную представленность имеют показатели «программирование» и общий уровень саморегуляции, наименьшую – «планирование», «оценивание результатов», «самостоятельность» ($p \leq 0,01$). Иначе говоря, «неблагополучным» свойственно проявление тщательной детализации и развернутости разрабатываемых программ способов своих действий для достижения намеченных целей. Вместе с тем, самостоятельное выдвижение целей, адекватная оценка

*Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранной выборке по 70 человек (учащиеся 11 классов общеобразовательных школ г.Саратова), отличающихся уровнем субъективного благополучия (на достоверно значимом уровне).

достигнутых результатов и степени рассогласования промежуточных результатов вызывает затруднения.

Важное значение имеет и то, что общий уровень саморегуляции отличается наибольшей выраженностью в выборке с низким уровнем благополучия. Очевидно, переживание неблагополучия, неудовлетворенность собой и результатами своих достижений выступает одним из компенсаторных механизмов саморегуляции активности.

Вместе с тем, анализ межфункциональных связей в структуре системы саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия позволил выявить существенные различия. В выборке с низким уровнем благополучия система саморегуляции представлена практически всеми функциональными звеньями (10 связей). Отмечается наличие достаточно тесных связей между такими регуляторными компонентами как «планирование», «программирование», «моделирование» ($r_{cp}=0,366$; $p<0,01$) Полагаем, что для данной категории испытуемых является важным тщательное продумывание способов своих действий для достижения намеченных целей, детализация и развернутость разрабатываемых программ, учитывая при этом, значимость внешних и внутренних условий своей активности. Обращает на себя внимание факт наличия взаимосвязи между «планированием» и «самостоятельностью» (связь отрицательная), свидетельствующая, на наш взгляд, об ожидании поддержки окружающих в выдвижении, принятии и удержании целей.

Вместе с тем отмечается некоторая «отстраненность» такого компонента как «оценивание результатов», проявляющаяся в косвенной связи с компонентами «планирование», «программирование», «моделирование» (через общий уровень саморегуляции), что свидетельствует о недостаточной развитости межфункциональной связи и, следовательно, о наличии структурно-функционального дефекта процесса регуляции, существенно ограничивающей эффективность достижения поставленных целей. Именно регуляторный компонент «контроль и оценка реальных результатов» обеспечивает непрерывную информацию о согласовании между желаемым и достигнутым (конечным) результатом. В связи с чем, становится очевидным, что «неблагополучные» достаточно гибко относятся к интерпретации полученных результатов деятельности и способны изменять субъективные критерии оценки результатов достигнутого: либо просто снижают строгость субъективных критериев успешности при оценивании результатов своей деятельности, либо снижают уровень притязаний, либо повышают его в зависимости от полученного итога.

В целом, нельзя не отметить, что наибольшее количество взаимосвязей «выпадает» на общий уровень саморегуляции (5 связей): практически все компоненты саморегуляции «планирование», «программирование», «моделирование», «оценивание результатов» коррелируют с общим уровнем саморегуляции, кроме того, обнаружена взаимосвязь с «гибкостью».

В выборке с высоким уровнем субъективного благополучия система саморегуляции представлена всеми функциональными звеньями, взаимосвязанными в единое целое (14 связей). Данный факт, свидетельствует о

том, что система саморегуляции «благополучных» структурно более совершенна и согласована, нежели у «неблагополучных». Вместе с тем, обращает внимание тот факт, что наибольшее количество связей выпадает на такие компоненты саморегуляции, как «контроль и оценка результатов» (6 связей), «планирование» (5 связей) и «программирование» (5 связей).

Наиболее тесные связи обнаружены между такими функциональными звеньями, как «контроль и оценка результатов» и «планирование», «программирование», «моделирование» ($r_{\text{ср}}=0,372$; $p<0,01$). Необходимо подчеркнуть важность данной взаимосвязи в системе саморегуляции «благополучных».

Известно, что сформированный регуляторный компонент «контроль и оценка реальных результатов» обеспечивает непрерывную информацию о степени соответствия между субъектно принятой целью, запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Вместе с тем, оценочное действие замыкает процесс регулирования, превращает его в замкнутую систему и, тем самым, качественно меняет возможности произвольной активности человека. Более того, именно оценка субъектом результатов деятельности делает его «деятельность не только «целенаправленной», но и «целедостигающей»» (Прыгин, 2009).

Таким образом, у «благополучных» отмечается самостоятельность и независимость в выдвижении целей активности, тщательное продумывание способов своих действий для достижения намеченных целей, детализация и развернутость разрабатываемых программ, оценка и коррекция достигнутых результатов, учитывая при этом, значимость внешних и внутренних условий своей активности. Кроме того, отмечается устойчивость субъективных критериев оценки успешности достижения результатов, о чем свидетельствует наличие отрицательной взаимосвязи между компонентами «контроль, оценка результатов» и «гибкость».

Обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать, что система саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия имеет определенные структурные особенности. По количеству межфункциональных связей компонентов саморегуляции можно отметить тенденцию их уменьшения от «неблагополучных» к «благополучным» испытуемым. В отличие от «неблагополучных» структура саморегуляции «благополучных» более согласована и совершенна.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в целом, адаптационная готовность является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности. Полагаем, что именно субъективное благополучие выступает в качестве системообразующего фактора, обеспечивающего согласованность разных систем в направлении реализации значимых для субъекта целей и, тем самым, обеспечивает оптимальный уровень адаптационной готовности личности к ситуациям социальных изменений.

Библиографический список

- Рубцов В.В.* Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития // Вопросы психологии. 2003. №6. С. 32-40.
- Налчаджян А.А.* Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван, 1988.
- Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности. СПб, 1998.
- Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М., 1992.
- Григорьева М.В.* Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008.
- Конопкин О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5-12.
- Бочарова Е.Е.* Стратегии копинг-поведения и субъективное благополучие личности // Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2008. Вып 1. С.22-29.
- Абульханова-Славская К.А.* Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические философские, социокультурные аспекты. М.; Воронеж, 2001. С. 36-52.
- Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128-135.
- Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998.
- Прыгин Г.С.* Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны, 2009.

М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов

Особенности проявления социальной активности у казахской и русской молодежи в процессе социально-психологической адаптации

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

Изучение этнопсихологической специфики социально-психологической адаптации молодежи вызвано объективно сложившимися проблемами адаптации и интеграции представителей различных этнических групп в российском обществе в последние десятилетия. С одной стороны, наблюдаются достаточно интенсивные процессы внутриэтнической интеграции в поликультурном пространстве со свойственными им издержками (в некоторых случаях, даже активным противопоставлением другим), с другой, - процессы межэтнической интеграции, вызванные необходимостью взаимодействия для достижения общих целей или решения локальных задач жизнедеятельности. Эти процессы в различных случаях могут иметь локус на континууме «согласованность-рассогласованность», что выступает существенным фактором в ситуации реального межличностного взаимодействия представителей различных этнических групп.

Необходимо также подчеркнуть, что политические и государственные трансформации, произошедшие в конце XX столетия, вызвали ряд изменений и

перестроек в жизни многих этносов, входящих ранее в единое государство. Обострилась проблема этнического самосознания и социально-психологической адаптации не только мигрантов, но и этнических групп, исторически проживающих в определенной местности. Этническая социализация, не характерная ранее для сферы образования, становится все более связанной с ней, наблюдается возрастание национальной гетерогенности среди учащихся, образовательный процесс происходит в условиях поликультурности.

Активизация процессов социально-психологической адаптации ведет к изменениям социальной активности личности. Человек, постоянно находясь в условиях поддержания жизненно значимых связей с окружающим миром, вынужден в новых условиях жизни и деятельности по-новому организовывать свое взаимодействие с окружающей действительностью. Это, в свою очередь, может сопровождаться осознанием или неосознаваемостью необходимости личностного изменения и развития, активными действиями по изменению окружающей действительности, или отсутствием таковых. Посредством своей социальной активности человек познает новую социально-психологическую реальность, пытается согласовать ее требования со своими потребностями и возможностями, реализует личностную активность именно в необходимых формах и в необходимом направлении, осуществляет рефлекссию своих действий и корректирует их.

Различные варианты социальной активности человека взаимосвязаны с разным качеством его жизни и переживанием различного по силе и качеству субъективного благополучия. Среди многочисленных детерминант обозначенной взаимосвязи значительны по силе и довольно специфичны этнопсихологические детерминанты. Исследователи указывают, что у разных этносов различны направленности личности в плане достижения субъективного благополучия (коллективистская или индивидуальная, направленная на личностные изменения или изменения окружающих условий), различны критерии достижения субъективного благополучия (внешние, объективные или внутренние, субъективные), специфичны также средства достижения субъективного благополучия (высокая социальная активность, напряженная рефлексия, миросозерцание и др.) (Гриценко, 2002; Стефаненко, 2003; Шамионов, 2008 и др.).

Таким образом, в каждой этнической группе имеются определенные, культурно закрепленные формы социальной активности и соответствующие им стратегии поведения. Иначе говоря, психологический облик этнической группы содержит в себе определенные, выработанные на протяжении длительного времени и обусловленные разными обстоятельствами (климатическими, географическими, социальными и пр.) паттерны поведения, на основе которых возможно согласование внутреннего и внешнего. Адаптационный потенциал личности содержит в себе этноспецифичный компонент, который реализуется при условии овладения этнической культурой народа, выражаемого в сказках и мифологии, традициях, языке и т.п. Этот компонент определяет не только направление адаптации и его способы, но и уровни. Иначе говоря, в

адаптационном потенциале отражаются и когнитивные характеристики, служащие ориентиром в приспособлении к миру. Это в той же степени относится и к социальной адаптации. Однако здесь имеется одна весьма важная особенность: невзирая на, казалось бы, достаточно высокую степень полиэтничности окружения, у представителей компактно проживающих этногрупп может возникать определенный дефицит познания других и выстраивания отношений с их представителями. Это приводит к тому, что в процессе социализации детей из подобных поселений их адаптационный потенциал может не содержать в достаточной степени характеристик для успешной социальной адаптации. Соответственно, представители контактирующих этносов имеют в этом отношении более гибкую и относительно стабильную систему социального адаптационного потенциала за счет длительного взаимодействия этнических групп в прошлом (групповой опыт взаимодействия) и поликультурности социального окружения в настоящем (индивидуальный опыт взаимодействия). Как правило, отсутствие такого опыта часто становится и существенным фактором активного противодействия и даже экстремизма. Отсюда следует необходимость дифференцированного изучения социального (социально-психологического) адаптационного потенциала молодежи с учетом группового и индивидуального опыта взаимодействия с представителями других этнических групп.

Социальная активность личности является одной из форм общей активности адаптирующейся личности. Динамизм современных общественных взаимоотношений обуславливает постоянство и напряженность адаптационных процессов человека. С учетом этнопсихологической и возрастной специфики адаптационных процессов и их взаимосвязи с переживанием субъективного благополучия, проблема активного приспособления человека к новым условиям жизни и деятельности обостряется многократно. Выявление этнопсихологической специфичности социально-психологической адаптации молодежи является целью нашего исследования.

В исследовании приняли участие 2 группы, относящие себя по результатам опроса к этническим группам русских и казахов (по 25 человек в каждой группе). Возраст испытуемых 15-17 лет. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Саратова и области. Группы были выровнены по условиям социализации (кроме условий этнической социализации), мигрантов в группах не было.

Основные характеристики социальной активности выявлялись с помощью анкетирования и метода незаконченных предложений. Результаты социально-психологической адаптации определялись по тесту СПА К. Роджерса, Р. Даймона. Субъективное благополучие диагностировалось методом самооценки степени удовлетворенности различными сторонами своей жизни, а именно, собой в целом, самопрезентацией, своим развитием, отношениями с другими людьми в целом, отношениями с товарищами, отношениями с взрослыми в целом, отношениями с учителями, отношениями с родителями, условиями учебы, учебой в целом, жизнью в целом, условиями жизни, потребностей и насущных желаний, здоровьем, своим поведением (за основу взята структура

субъективного благополучия по Р.М.Шамянову (2004). В данной статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации молодых людей с учетом принадлежности их к определенному этносу.

В группе юношей и девушек, относящих себя к русским, коэффициент адаптированности равен 42 и находится в пределах нормы, указанной авторами адаптированной версии опросника СПА. Это позволяет считать, что юноши и девушки, относящие себя к русскому этносу, в целом, достаточно успешно адаптируются к социуму, быстро усваивают нормы и ценности референтных групп, процесс привыкания к новой группе сопровождается в большинстве случаев позитивными эмоциями. Значимо ниже ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,79$, при $p < 0,01$) коэффициент адаптированности у казахов. Это связано, очевидно, с условиями проживания среди русскоязычного населения. Молодые люди, относящие себя к казахам, в целом, труднее привыкают к новым условиям общения, вхождение в новые группы затруднено и, в большинстве случаев, не сопровождается ярко выраженными позитивными эмоциями.

Сравнение результатов диагностики по отдельным показателям опросника СПА двух групп показало отсутствие значимых различий по следующим шкалам: принятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль, доминирование, уход от проблем. Видно, что молодые люди, независимо от принадлежности к русскому или казахскому этносу, одинаково принимают или не принимают других людей. Результаты по данной шкале не высоки в обеих группах, что может свидетельствовать о достаточно критическом и нетерпимом отношении к окружающим у русских и казахов.

Одинаков в процессе социально-психологической адаптации по силе эмоциональный комфорт или дискомфорт. Причем, если эмоциональный комфорт выше среднего уровня, то эмоциональный дискомфорт значительно ниже среднего уровня. Одновременное отсутствие ярко выраженных позитивных и негативных эмоций в группе казахов может характеризовать их как менее эмоциональных в условиях изменения в социальном окружении. Возможно, снижение за счет этого сигнальной функции эмоций является одной из психологических причин более низкого общего показателя социально-психологической адаптации у казахов.

Довольно высокий внутренний контроль процесса социально-психологической адаптации в группе русских и казахов свидетельствует о принятии ответственности на себя за результат социально-психологической адаптации. Такие установки способствуют проявлению не только социальной активности по преобразованию окружающей социальной действительности, но и личностному преобразованию и развитию.

В обследуемых группах средне развиты доминирование и уход от проблем, что позволяет считать эти проявления ситуативными в процессе социально-психологической адаптации и независимыми от этнической принадлежности.

Значимые различия были получены по шкале «принятие и непринятие себя». В группе казахов выше показатель принятия себя ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,09$, при $p < 0,05$), в группе русских выше показатель непринятия себя ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,07$, при

$p < 0,05$). Возможно, более высокий уровень принятия себя у казахов можно объяснить развитым этническим самосознанием, когда усвоение традиций, норм и ценностей этноса способствует принятию своих этнических и личностных особенностей через позитивное отношение к своему этносу. Русские в большей степени, чем казахи, не принимают свои личностные особенности, что свидетельствует о более критичном отношении к себе, наличии внутриличностных конфликтов, более низком уровне эмоционального благополучия. При определенных условиях это может стать внутренними резервами личностного развития.

Конфликтные отношения с другими людьми более привычны для русских, чем для казахов ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,06$, при $p < 0,05$): у первых уровень конфликтного отношения средний, у вторых – низкий. Очевидно, для русских юношей и девушек критичность развита не только по отношению к себе, но и по отношению к другим людям. Подкрепленная требовательностью к окружающим, она может создавать напряженность межличностных отношений. В то же время общая социально-психологическая адаптивность русских значимо выше, чем у казахов ($t_{\text{Стьюдента}} = 3,78$, при $p < 0,001$). Объяснить такое противоречие можно различием качества, содержания и средств достижения социально-психологической адаптации в двух группах. Так, если для русских удовлетворение от процесса общения и оценка его как процесса с положительным результатом может быть только при наличии достижения согласия через преодоление трудностей, согласования индивидуальных мнений, напряженной коммуникации, понимания и взаимодействия, то для казахской группы характерными являются более спокойные межличностные ситуации, в которых они переживают состояние адаптированности.

Ожидание внешнего контроля со стороны окружающих людей в большей степени характерно для русской группы ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,06$, при $p < 0,05$), хотя развито у представителей русского этноса средне. Возможно, это связано с более развитыми коллективистскими установками и условиями социализации русских, когда достаточно сильный и протяженный во времени внешний контроль является средством достижения общих целей группы и обусловлен культурно-историческими особенностями развития русского этноса. Территориальная разреженность казахов, возможно, исторически способствовала развитию самостоятельности и индивидуалистических установок, поэтому ожидание внешнего контроля со стороны других людей не подкреплялось реальной практикой взаимодействий человека с окружающей средой и социумом. Несмотря на это ведомость у казахов выше, чем у русских ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,12$, при $p < 0,05$), что еще раз подтверждает вывод о более развитой толерантности у казахов и о менее развитых, чем у русских, притязаниях на лидерство и доминирование.

Таким образом, проявление социальной активности русской и казахской молодежи, в частности процессы социализации и социально-психологической адаптации в образовательной среде, имеют этнопсихологическую специфику, заключающуюся в том, что более выраженное состояние адаптированности у русских юношей и девушек, по сравнению с представителями казахского

этноса, достигается в процессе более конфликтного и напряженного взаимодействия с окружающими людьми и ожидания внешнего контроля своих действий.

Из данных исследований также следует и то, что представители разных этнических групп демонстрируют и разные, специфичные в ингруппе, стратегии для социальной адаптации. Очевидно, эти различия в ситуации межличностного взаимодействия создают основу для компенсации недостаточной выраженности определенных характеристик (более свойственных другой группе), что выступает и фактором выравнивания условий взаимоадаптации. Однако необходимо учесть и тот факт, что различные стратегии адаптации могут становиться барьерами в установлении межличностных отношений, в случае отказа от принятия других как «других»; в случае ожиданий от представителей других групп подобных своим стратегий поведения. Поэтому в образовательной сфере необходимо учесть факт этнопсихологических различий достижения социальной адаптированности представителями различных этнических групп. Это позволит в большей мере помочь представителям контактирующих этносов достигать взаимной адаптации (друг к другу) и вывести их взаимодействие на психологически комфортный уровень.

Библиографический список

- Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002.
Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2003.
Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.
Шамионов Р.М. Этническая социализация и ее эффекты в мире изменений // Ученые записки. Серия Психология. Педагогика. 2008. Т. 1. № 1-2. С. 3-11.

И.В.Мальшев, С.В.Галаев

Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

В современном мире нестабильность социальных, экономических и политических процессов предъявляет к личности повышенные требования, что неизбежно приводит к проблемам ее социально-психологической адаптации. В связи с этим одной из важнейших адаптационных характеристик личности становится не только устойчивость к негативному воздействию стрессов, но и способность к их успешному преодолению. Активно противостоять стрессу на сегодняшний день невозможно без учета механизмов социально-психологической адаптации и изучения совладающего поведения, связанного с выработкой личностью эффективных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Процесс преодоления человеком трудных жизненных ситуаций в психологической науке определяется как совладающие, адаптивное или копинг-поведение (от англ. coping - преодолевать, справляться). Представление о совладающем поведении появилось в западной психологии в 50-60 годы в качестве характеристики стилей реагирования человека на стрессовую ситуацию.

Стили реагирования принято разделять на защитные (реакции человека в форме психологической защиты) и на конструктивные (активность личности, направленная на разрешение проблемы). Как отмечает А.А.Реан, в более поздних исследованиях данные стили стали различаться и термин «coping» стал относиться только к конструктивным формам, а защитный стиль был обозначен понятием «defence» (например, «защита» от неприятных переживаний) (Реан, Кудашев, Баранов, 2006, с. 250-251). Так, по мнению Ф.Е.Василюка, основу конструктивных способов преодоления конфликтов и трудностей составляют механизмы психологической регуляции или совладания, главнейшими задачами которых считаются достижение реалистического приспособления к окружающему миру, реалистический учет целостной ситуации, умение пожертвовать частным, ситуативным, способность разбивать всю проблему на потенциально разрешимые задачи (Василюк, 1984, с. 198).

Алена и Александр Либины считают, что существует более четкая дифференциация терминов (Либин, Либина, 1998, с. 191), в таких случаях одни исследователи говорят о «защите», другие о «преодолении» (Бодров, 1995), третьи о «совладании» (Анциферова, 1994; Либина, 1998). Так, согласно словарю В.Даля, слово «совладание» происходит от старорусского «лад», «сладить», что означает «справиться, привести в порядок, подчинить себе» (Даль, 1995). Другими словами, совладать с ситуацией – значит подчинить себе обстоятельства, сладить с ними.

Термин «совладающее поведение» и его синоним «преодолевающее поведение» используют и западные и отечественные ученые, которые занимаются его различными аспектами, включающими описание механизмов и технологию формирования. В настоящее время наибольшее распространение получила концепция преодолевающего (совладающего) поведения, предложенная зарубежными исследователями R.Lazarus и S.Folkman. Они определяют копинг как «... когнитивные и поведенческие попытки управлять специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оценены как вызывающие напряжение или чрезвычайные для ресурсов человека» (Lazarus, Folkman, 1991, с. 210). То есть R.Lazarus и S.Folkman здесь указывают на роль когнитивных конструктов, считая, что от них в основном, зависят способы реагирования на жизненные трудности.

По мнению многих зарубежных и отечественных ученых основная функция копинга состоит в адаптации человека к требованиям ситуации (Анциферова, 1994; Дементий, 2004; Нартова-Бочавер, 1997; Carver, 1989; Folkman and Lazarus, 1991). Так, Л.М.Митина полагает, что ведущая функция совладающего поведения заключается в предоставлении времени для подготовки других, более продуктивных способов совладания. Адекватное

совладающее поведение характеризуется как повышающее адекватные возможности человека, как реалистическое, гибкое, включающее произвольный выбор, активное поведение, в котором человек стремится к самоактуализации, совершенство и реализации своих потенциальных возможностей (Митина, 1994).

Копинг не является автоматизированным адаптивным поведением, как, например, психологические защиты, он может способствовать овладению ситуацией, ослаблять или смягчать ее воздействие. Так, L.Murphy, отмечает, что копинг как процесс, включает определенные усилия, поэтому не может быть сведен к автоматизированным адаптационным механизмам как, например, рефлексы. Они, в свою очередь, являются более примитивными устройствами, по сравнению с механизмами копинга (Murphy, 1974). То есть копинг-поведение является более сложным механизмом приспособления человека к окружающей среде.

Анализируя факторы, влияющие на реализацию того или иного стиля совладающего поведения А.Либин и А.Либина указывают, что «на предпочтение способов совладания влияют индивидуально-психологические особенности: темперамент, уровень тревожности, тип мышления, особенности локуса контроля, направленность характера. Выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации ставится в зависимость от степени самоактуализации личности – чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее он справляется с возникшими трудностями.... встречающиеся в жизни человека препятствия имеют своим источником не только внешние (специфику среды), но и внутренние (индивидуальные предпосылки) условия. Как защитные, так и совладающие стили реагирования связаны с установками и переживаниями, отношением к себе и к другим, со структурой жизненного опыта, то есть с когнитивными, аффективными и поведенческими уровнями иерархической структуры психики» (Либин, Либина, 1998, с. 191-192).

Независимо от того, что копинг-поведение связано с повышением адаптации личности к среде, данный процесс может быть неконструктивным и неэффективным, то есть приводить к дезадаптации и ухудшению функционирования человека в социуме. Проблема эффективности и неэффективности копинга во многом связана с понятием копинг-стратегий. Под ними подразумевают те приемы и способы, с помощью которых и происходит процесс совладания. Согласно Х.Ремшминдт, процесс преодоления трудностей протекает следующим образом. Первоначально происходит «первичная оценка» ситуации – когнитивный процесс с эмоциональными компонентами. После оцениваются собственные возможности, включая поддержку со стороны окружающих. На этом этапе часто развиваются новые стратегии преодоления трудностей. В итоге, на основе неудач или новой информации возможна третичная оценка проблемы, включающая новую постановку задачи и новые альтернативы поведения. В благоприятном случае наступает желанный исход, то есть овладение ситуацией. Как отмечает автор, последовательные оценки ситуации не должны быть независимыми друг от друга: они могут переходить

одна в другую или испытывать взаимное влияние. Стратегия преодоления трудностей не сводится к чисто когнитивному процессу, необходимо также учитывать ее эмоциональные компоненты (Ремшминдт, 1994, с. 150).

R.S. Lazarus и S. Folkman представили классификацию копинг-стратегий, ориентированную на два основных типа – проблемно-ориентированный копинг (problem-focused) и эмоционально-ориентированный копинг (Lazarus, Folkman, 1991) (emotional-focused). Проблемно-ориентированный копинг, по их мнению связан с попытками человека улучшить отношения «человек-среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, что делать и как поступить, или путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий. Эмоционально-ориентированный копинг имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса и включает в себя мысли и действия. Мысли или действия дают чувство облегчения, но не направлены на устранение угрожающей ситуации, а только дают человеку почувствовать себя лучше. Так, к эмоционально-ориентированному копинг-поведению относятся: избегание проблемной ситуации, отрицание ситуации, мысленное или поведенческое дистанцирование, юмор, использование транквилизаторов для того, чтобы расслабиться. Это не означает, что человек прибегает исключительно к одному типу копинга, каждый использует комплекс приемов и методов как проблемно-ориентированного, так и эмоционально-ориентированного копинга для того, чтобы справиться со стрессом. Таким образом, процесс копинг-поведения представляет собой комплексный ответ на стресс.

По мнению C.Carver M.F.Scheier, J.K.Weintraub (Carver, Scheier, Weintraub, 1989), наиболее адаптивными копинг-стратегиями являются те, которые направлены непосредственно на разрешение проблемной ситуации. К таким копинг-стратегиям относятся следующие: «активный копинг» (активные действия по устранению источника стресса); «планирование» (планирование своих действий в отношении сложившейся проблемной ситуации); «поиск активной общественной поддержки» (поиск помощи, совета у своего социального окружения); «положительное истолкование и рост» (оценка ситуации с точки зрения ее положительных сторон и отношение к ней как к одному из эпизодов своего жизненного опыта); «принятие» (признание реальности ситуации). Не связаны с активным копингом следующие стратегии совладания: «поиск эмоциональной общественной поддержки»; «подавление конкурирующей деятельности» (снижение активности в отношении других дел и полное сосредоточение на источнике стресса); «сдерживание» (ожидание более благоприятных условий для разрешения ситуации).

К группе копинг-стратегий относятся и те, которые, по мнению авторов (там же) в некоторых случаях помогают человеку адаптироваться к стрессовой ситуации и справиться с ней, но не являются адаптивными. Это такие приемы преодоления как: «фокус на эмоциях и их выражение» (эмоциональное реагирование в проблемной ситуации); «отрицание» (отрицание стрессового события); «ментальное отстранение» (психологическое отвлечение от

источника стресса через развлечения, мечты, сон и т.д.); «поведенческое отстранение» (отказ от разрешения ситуации).

Таким образом, приведенная выше классификация копинг-стратегий не означает то, что человек использует какую-то одну из них. На основании известных положений и собственных эмпирических исследований и наблюдений мы считаем, что в той или иной ситуации личность прибегает к целому комплексу копинг-стратегий в зависимости от характера ситуации и своих личностных особенностей, т.е. существуют паттерны копинга.

Необходимо отметить, что социальный контекст копинга, а именно специфика и особенности события, с которыми взаимодействует человек в процессе преодоления, способны влиять на процесс совладания. Так, С.К. Нартова-Бочавер полагает, что «...ситуация во многом определяет логику поведения человека и меру ответственности за результат его поступка» (Нартова-Бочавер, 1997, с. 20). Х Хекхаузен в свою очередь считает, что «особенности ситуации ... в большей степени детерминируют поведение, чем диспозиции субъекта» (Хекхаузен, 2001, с. 75).

О том, что стрессовая ситуация оказывает на личность значительное влияние подчеркивает и А.О. Прохоров указывая на ее значимость в появлении новых личностных образований, таких как возникновение новых ценностей, изменение отношения к людям, появление осмысленности жизни и пр. (Прохоров, 2005). Н.В. Волкова отмечает значимость критических ситуаций в условиях реализации «базовых» ценностей для личности (Волкова, 2004).

По мнению Л.И.Дементий, эффективность преодоления во многом зависит от разницы в объективных параметрах стрессора и их субъективной оценки (Дементий, 2004).

Л.И. Анцыферова отмечает, что поведение во многом детерминировано не объективно заданной ситуацией, а ее субъективной оценкой и восприятием, однако нельзя недоучитывать и объективные показатели ситуации, которые отражаются в субъективной репрезентации индивида (Анцыферова, 1993).

Согласно теории Folkman S. и Lazarus R.S когнитивная оценка стрессовой ситуации является ключевым механизмом, обуславливающим процесс преодоления (Folkman, Lazarus, 1991). Так, Lazarus R.S. предлагает две формы оценки – первичную и вторичную. При первичной оценке человек оценивает свои ресурсы. Решение этой проблемы содействует качеству его эмоциональных реакций и их интенсивности. При вторичной оценке человек оценивает свои возможные действия и прогнозирует ответные действия среды, что влияет на тип копинг-стратегий, которые будут выбраны для управления стрессовой ситуацией (Folkman, Lazarus, 1991). Авторы пишут, что когнитивная оценка – это интегральная часть эмоционального состояния и любое преодолевающее поведение начинается с оценки среды, которая оценивается как значимая для жизни и хорошего самочувствия, как вредная, выгодная, угрожающая или изменчивая. Характер такой оценки влияет на копинг, который в свою очередь изменяет отношения «человек-среда», и как следствие, эмоциональный ответ. Т.о. копинг выступает как «медиатор эмоционального ответа» (Lazarus, Folkman, 1991, с. 213).

Стоит отметить, что копинг нельзя сводить только к эмоциональным аспектам, т.е. копинг не простой ответ на напряженную (эмоциональную) ситуацию, он зависит от когнитивной оценки своего состояния или произошедшего события, которая включается в эмоциональную оценку и предопределяет качество эмоций.

Отсутствие возможности прогнозировать развитие события, а также низкий контроль ситуации приводят к снижению проблемно-ориентированных копинг-стратегий, и увеличению эмоционально-ориентированных копинг-ответов (Folkman, Lazarus, 1991).

На сегодняшний день от способности выработки эффективных и адекватных стратегий преодоления ситуаций, в том числе сложных или стрессовых во многом зависит возможность самореализации личности, а иногда и жизнь человека, его психическое здоровье, особенно если он часто осуществляет свою деятельность в экстремальных условиях. Умение овладеть трудными ситуациями, вырабатывая при этом характерный арсенал конструктивных способов преодоления, является достаточно важным показателем и уровня социально психологической адаптации личности. Способы поведения в трудной ситуации вырабатываются и формируются одновременно с развитием личности и зависят от приобретенного опыта, навыков поведения и действий, уровня развития познавательных структур личности. В этой связи ранний юношеский возраст, можно охарактеризовать как этап оформления накопленного опыта в определенную стратегию, характерный стиль поведения в трудных ситуациях. Таким образом, не вызывает сомнений актуальность изучения копинг-поведения личности учащихся старших классов в контексте ее социально-психологической адаптации.

Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение социально-психологической адаптации личности и копинг-поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях.

МЕТОДИКА

В эмпирическом исследовании для изучения адаптации личности использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (Райгородский, 1998). Для изучения копинг-поведения старшеклассников был выбран опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера (в адаптации Т.А. Крюковой). Адаптированный вариант копинг-стрессового поведения включает перечень заданных реакций на стрессовые ситуации и нацелен на определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2005). Методика включает следующие шкалы: «копинг, ориентированный на решение задачи»; «копинг, ориентированный на эмоции»; «копинг, ориентированный на избегание». Также две субшкалы, относящихся к копингу «избегание». Это шкала «отвлечения» и «социального отвлечения».

Выборку исследования составили учащиеся 10 классов средних общеобразовательных школ города Саратова. Всего в исследованиях участвовали 53 человека в возрасте 15-16 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Первоначально исследование включало изучение особенностей социально-психологической адаптации старшеклассников. На основе проведенной диагностики социально-психологической адаптации личности у более половины учащихся старших классов (70%) выявлен средний уровень адаптивности, у 20% старшеклассников он высокий и у 10% - низкий (среднее значение адаптивности – 114). Для 84% испытуемых характерен средний уровень дезадаптивности, у 12% он низкий и только у 4% обнаружен высокий уровень дезадаптивности (ср. значение – 93). Показатель «принятие себя» имеет высокие значения у 33% учащихся и у 63% он находится в пределах нормы. Высокий уровень «непринятия себя» выявлен только у 8% испытуемых. Для 58% школьников характерен высокий уровень «принятия других», у 38% - он средний. Показатель «непринятие других» находится в пределах нормы у 66% испытуемых и у 34% он низкий. Такая характеристика социально-психологической адаптации как эмоциональный комфорт имеет средний уровень у 79% старшеклассников, у 12% - она высокая и у 9% - низкая. Высокое значение эмоционального дискомфорта выявлено только у 4% испытуемых, у других школьников он средний (46%) или низкий (50%). У 42% испытуемых обнаружен высокий показатель «внутреннего контроля» у 54% – он средний. Средний уровень «внешнего контроля» выявлен у 71% учащихся, а низкий у 25%. Для 12% старшеклассников характерен высокий уровень «доминирования» у 63% - он средний и у 25% - низкий. Интегральный показатель «ведомости» находится в пределах нормы у 88% испытуемых, у 8% – он высокий. Бегство от проблем как характеристика социально-психологической адаптации выявлена у 30% старшеклассников в виде ее высоких значений, у 66% она имеет средние значения.

Из полученных результатов видно, что значительное влияние на уровень социально-психологической адаптации учащихся старших классов оказывают все интегральные компоненты адаптации, которые в основном находятся в пределах нормы. Так, «адаптивность» у большинства старшеклассников в целом хорошая. В то же время показатель «дезадаптивности» имеет низкие значения только у 12%, у других испытуемых он средний или высокий. Отмечается достаточно высокий уровень интегрального показателя, отражающего «бегство от проблем», а характеристики «эмоционального комфорта» и «стремления к доминированию» у более половины учащихся снижены до средних значений. В целом уровень социально-психологической адаптации будущих выпускников определяется как средний.

Из результатов изучения копинг-поведения в стрессовых ситуациях у старшеклассников следует, что для 52% испытуемых характерен копинг с ориентацией на решение задачи (среднее значение - 50), для 28% - копинг, ориентированный на избегание (среднее значение - 48) и для 20% - с ориентацией на эмоции (среднее значение - 49). Среднее значение субшкалы

отвлечения – 24, а социального отвращения – 15,6. Заметно, что у значительной части учащихся старших классов отсутствует ярко выраженная копинг-стрессовая поведенческая стратегия. Это видно из равномерно распределенных средних значений копинг-поведенческих стратегий.

В то же время у учащихся с высоким уровнем социально-психологической адаптации преобладает копинг, ориентированный на решение задачи. Их число составляет 60% (среднее значение шкалы - 54). Далее, в этой группе следует показатель копинга с ориентацией на избегание, среднее значение которого – 52 и только после этого копинг, ориентированный на эмоции (среднее значение - 45). Среднее значение субшкалы отвращения – 24, а социального отвращения – 17,6.

Для лиц с низким уровнем социально-психологической адаптации преимущественно характерна поведенческая стратегия с ориентацией на избегание (среднее значение - 48). На втором месте у испытуемых данной группы выделяется копинг с ориентацией на решение задачи (среднее значение – 39,5) и последнее место занимает поведенческая стратегия преодоления стресса с ориентацией на эмоции (36,5).

На основании корреляционного анализа по методу Пирсона выявлены положительные связи между шкалой копинга, ориентированного на задачу и интегральными показателями социально-психологической адаптации: «адаптивность» ($r=0,466$, $p<0,05$), «принятие себя» ($r=0,602$, $p<0,01$), «внутренний контроль» ($r=0,461$, $p<0,05$) и «доминантность» ($r=0,542$, $p<0,01$). Анализируя полученные взаимосвязи, следует отметить, что наиболее приемлемая копинг-поведенческая стратегия, направленная в целом на решение задачи во многом определяет возможности социально-психологической адаптации. Об этом свидетельствуют как показатель адаптивности испытуемых, так и принятие себя адаптированной личности, ее внутренний контроль и стремление к доминированию. Все это позволяет современной личности выбрать наиболее оптимальный путь адаптации и копинг-поведенческой стратегии, ориентированной на разрешение стрессовых ситуаций. В соответствии с результатами корреляционного анализа и данными психодиагностики копинг-поведение с ориентацией на решение задачи положительно влияет на основные характеристики социально-психологической адаптации старшеклассников. В то же время нельзя исключать, что хорошо адаптированная личность преимущественно выбирает наиболее эффективный путь преодоления стрессовых ситуаций.

В данном случае видно, что только половине учащихся свойственно копинг-поведение с ориентацией на решение задачи. Возможно, это также влияет на уровень их социально-психологической адаптации, который определен как средний или хороший. Для других учащихся старших классов в свою очередь характерны малоэффективные пути преодоления сложных ситуаций в виде направленности на избегание и эмоции. В целом это оказывает тормозящее влияние на возможности адаптации учащихся.

ВЫВОДЫ

Таким образом, представленные результаты исследования указывают в целом на средний и хороший уровень социально-психологической адаптации личности большинства учащихся старших классов. В то же время характеристики адаптации могут быть значительно выше в случае выбора наиболее оптимальных копинг-поведенческих стратегий в стрессовых ситуациях. Об этом свидетельствуют обнаруженные взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптации личности и доминирующей копинг-поведенческой стратегией учащихся в стрессе. В свою очередь нельзя исключать, что хорошо адаптированная личность, выбирает как правило наиболее эффективный копинг, в нашем случае более всего с ориентацией на решении задачи. Также, мы предполагаем, что здесь прослеживается определенная модель паттерна-копинга, в которой доминирующая составляющая – это ориентация социально активной личности на решении проблемных ситуаций.

Библиографический список

- Анцыферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т.15. №1. С. 3 – 19
- Анцыферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. №2. С.3-16
- Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. М., 1995.
- Васильюк Ф.Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
- Волкова Н.В.* Coping strategies как условие формирования идентичности // Мир психологии. 2004. № 2. С. 119-124.
- Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка, тт. 1-4. М., 1995.
- Дементий Л.И.* К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. № 3. С. 20-25.
- Либина А., Либин А.* Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями // Стилль человека: психологический анализ / Под ред. А.В.Либина. М., 1998, С.190-204.
- Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.,1994.
- Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т.18. № 5. С. 20-30.
- Прохоров А.О.* Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005.
- Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 1998.
- Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
- Реммимидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 442-444.
- Хекхаузен Х.* Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. СПб., 2001. С. 58-91.

Carver, C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989 V.56. P. 267-283.

Folkman S. and Lazarus R.S. Coping and emotion // *Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping*. N.-Y., 1991. P. 207-227.

Lazarus Richard S. and Folkman Susan. The concept of coping // *Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping*. N.-Y., 1991. P. 189-206.

Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. *Coping and adaptation* N.-Y., 1974.

С.С.Малявина

Адаптация личности в мире религиозных культур

Выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Конфессиональная компетентность молодежи в современной России (на примере Волгоградской области)», проект № 10-06-20601 а/В

Нестабильность современного мира, социально-политических, экономических условий жизни, существенная дифференциация общества по многим социокультурным показателям жизни (политическим, экономическим и другим признакам) способствуют росту значимости религии в жизни общества и отдельного человека. Данная тенденция наблюдается во всем мире. Возрождение интереса к религии в общественном сознании объясняется несколькими причинами. Большинство стран современного мира, находится в состоянии нестабильности, что проявляется в экологических катаклизмах и техногенных катастрофах, войнах и террористических атаках, экономических и политических проблемах. Все это способствуют возникновению тревожности в обществе, рождает у человека ощущение хаоса. Все большее количество людей, обращаются к религиозной культуре. Религиозная модель мировоззрения позволяет человеку защититься от нестабильности современного стремительно и постоянно изменяющегося мира. Все чаще в обществе слышны идеи о том, что безнравственность современного мира, независимая, свободная от всего личность – это следствие внерелигиозности социального мира и отдельного человека. Все это способствует обращению личности к религиозному миру. Проблема взаимосвязи религиозной культуры и личности нашла свое отражение в работах И.А. Галицкой (Галицкая, 2003), К. Каарияйнен и Д.Е. Фурмана (Каарияйнен, 1997), Ю.В. Рыжова (Рыжов, 2003), Ф.А. Управлева (Управлев, 2007), С. Хантингтона (Хантингтон, 1994) и др.

Адаптация и гармоничное существование личности в данном мире обеспечивает религиозная компетентность. Как показывает анализ проблемы компетентности, в современной гуманитарной науке сложились два подхода к интерпретации понятия компетентности и пониманию данной проблемы. В соответствии с одним, компетентность понимается в когнитивном смысле, как осведомленность в какой-либо сфере, в соответствии с другим подходом, компетентность рассматривается как характеристика личности. Мы полагаем, что сложившиеся подходы к интерпретации понятия компетентности и его изучению не являются противоположными, а скорее взаимодополняющими.

Компетентность как личностная характеристика опирается на знания, осведомленность, опыт личности. Можно говорить о том, что подход, в котором компетентность рассматривается как осведомленность, является основой для формирования компетентности, как личностной характеристики. Таким образом, компетентность представляет собой интегративную характеристику, в основе которой лежит осведомленность личности в значимой для нее сфере, постепенно вырастающая до личностной характеристики.

В данной статье мы будем рассматривать религиозную компетентность именно в контексте данного подхода, как личностную характеристику, в основе которой лежит осведомленность в содержании, сущности религиозных культур.

Религиозная компетентность – это социально-психологическое образование, обеспечивающее гармоничное существование личности в мире религиозных культур. Религиозная компетентность представляет собой мировоззренческую позицию личности, в основе которой лежит религиозная культура ее носителя. Религиозная компетентность предполагает осознание личностью значимости и ценности религиозной культуры в жизни человека и общества; потребность, желание и социальную готовность личности в процессе межличностных и межгрупповых отношений учитывать контекст религиозной культуры (специфику своей и других культур); переживание позитивного эмоционального отношения к своей религиозной культуре, уважительного и толерантного отношения к иным культурам; осведомленность в содержании, сущности не только в своей, но и других религиозных культурах, понимание их ценностей и смыслов; учет основ религиозной культуры в общении и взаимодействии, жизнедеятельности личности, в целом.

Религиозная компетентность представляет собой структуру, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационного, эмоционального, когнитивного и социально-поведенческого.

Ценностно-мотивационный компонент религиозной компетентности. Отражение религиозной культуры в психике человека происходит, если сам человек ориентирован на религиозную культуру, она представляет ценность для него. Вхождение в мир религиозной культуры возможно, если у личности сформирована потребность и готовность стать частью религиозной культуры, т.е. сформирована потребность пройти процесс инкультурации, найти свое место в мире религиозных культур. В том числе найти и занять место атеиста в мире религиозных культур, но атеиста компетентного, имеющего атеистическое мировоззрение, но ориентирующегося в религиозных культурах.

Осознание личностью значимости и ценности религиозной культуры в собственной жизни и жизни общества; потребность, желание и социальная готовность личности в процессе межличностных и общественных отношений учитывать контекст религиозной культуры (специфику своей и других культур) обеспечивает ценностно-мотивационный компонент религиозной компетентности личности.

Когнитивный компонент религиозной компетентности. Религиозная культура отражается в психике посредством формирования у личности отдельных представлений и системы знаний о религиозной культуре (в первую

очередь, о ценностях, нормах, санкциях данной социокультурной системы). При этом для личности важны знания не только о религиозной культуре, с которой она себя идентифицирует, но и знания о других религиозных культурах.

Понимание ценностей и смыслов религиозной культуры, осведомленность в содержании, сущности не только в своей, но и других религиозных культурах заключено в когнитивном компоненте религиозной компетентности личности.

Эмоциональный компонент религиозной компетентности. В процессе отражения в психике религиозной культуры у личности формируется определённое эмоциональное отношение к самой культуре, ее носителям, к себе, к другим религиозным культурам и их представителям.

Переживание того или иного эмоционального отношения к своей религиозной культуре, к другим религиозным культурам обеспечивает эмоциональный компонент религиозной компетентности личности.

Социально-поведенческий компонент религиозной компетентности. Отраженная в психике религиозная культура находит свое выражение в практике социального взаимодействия личности. Жизнедеятельность личности в целом, отдельные акты социального взаимодействия, в большей или меньшей степени, опираются на религиозную культуру личности. Учет религиозного контекста в практике социального взаимодействия, реального общения и деятельности позволяет осуществлять успешное взаимодействие личности, как с представителями своей культуры, так и с представителями других религиозных культур. Данную функцию выполняет социально-поведенческий компонент религиозной компетентности.

Понимание структуры религиозной компетентности как совокупности ценностно-мотивационного, эмоционального, когнитивного, социально-поведенческого компонентов позволяет видеть данное психологическое образование в единстве и целостности.

Симптомокомплексы религиозной компетентности. Важной характеристикой религиозной компетентности как системы являются устойчивые типичные отношения и связи, возникающие между компонентами религиозной компетентности - симптомокомплексы.

Термин *симптомокомплекс* был введён в психологию В.С. Мерлином. Проведенные им исследования, привели автора к идее о том, что структура личности предстает в виде многоуровневой системы взаимных связей и организации свойств личности. Устойчивые вероятностные связи между отдельными свойствами образуют симптомокомплексы свойств личности. Характерными свойствами симптомокомплекса являются:

- объем и широта – количество входящих в него отдельных свойств, по числу которых можно судить о степени обобщенности симптомокомплекса;
- сила и активность отношений личности, лежащих в основе симптомокомплекса (так называемый энергезирующий мотив);
- устойчивость – пластичность отношений личности (Аверин, 1999).

В процессе развития религиозной компетентности между ее компонентами образуются связи и отношения, наиболее устойчивые, типичные из них

становятся симптомокомплексами данного психологического образования. В дальнейшей работе мы планируем обратиться к выявлению симптомокомплексов религиозной компетентности на основе эмпирической работы. На данном этапе перечислим несколько наиболее вероятных симптомокомплексов религиозной компетентности, существование которых кажется очевидным на основе теоретических умозаключений.

Мы полагаем, что высока вероятность устойчивой связи между искаженными, скудными представлениями о религиозной культуре (когнитивный компонент) и неумением адекватно вести себя в ситуациях требующих учета религиозного контекста (социально-поведенческий компонент).

Можно предположить существование устойчивой связи между ограниченными, искаженными представлениями о религиозных культурах (когнитивный компонент) и агрессивным, нетерпимым отношением к представителям религиозных культур (эмоциональный компонент).

Вероятно, личностная готовность учитывать контекст религиозной культуры в практике общения и взаимодействия (ценностно-мотивационный компонент) может согласовываться с принятием религиозной культуры, гармоничной идентификацией личности в рамках религиозной культуры, уважительным отношением к другим культурам (эмоциональный компонент) и с готовностью учитывать религиозный контекст в практике реального взаимодействия (социально-поведенческий компонент).

Еще раз подчеркнем, что сформулированные симптомокомплексы являются теоретическим предположением и должны быть изучены дополнительно, в первую очередь, с помощью эмпирических методов работы.

Хотя проблема симптомокомплексов религиозной компетентности, впрочем, как и сама проблема религиозной компетентности, только начинает разрабатываться в науке, в психологии религии уже существуют отдельные исследования авторы которых пытаются установить корреляции между религиозностью личности и различными психологическими явлениями и процессами. Эти работы могут стать основой для изучения симптомокомплексов религиозной компетентности.

Например, группа исследователей под руководством J.Schumaker в рамках изучения вопроса о соотношении религии и психического здоровья обнаружила, что внутренне ориентированная религиозность имеет устойчивую корреляцию с высоким уровнем психического здоровья личности. Синхронность религиозных убеждений и соответствующего поведения позволяет личности лучше прогнозировать вне- и внутриличностные конфликты. Как полагают J.Schumaker и коллеги, религиозная вера способна уменьшить экзистенциальную тревогу личности. Установлено также, что фундаментализм, догматизм и авторитарность религиозности могут представлять угрозу ценности и смысла жизни, а внутренне ориентированная религиозность коррелирует с позитивной самооценностью и низким уровнем невротической вины (По: Белорусов).

C.Ellison было организовано и проведено эмпирическое исследование, религии как фактора личностного благополучия. Результаты исследования обнаружили, что сильная религиозная вера коррелирует с высокой степенью жизненной удовлетворенности, личного счастья и низким уровнем последствий травмирующих жизненных событий (По: Белорусов).

Изучение симптомокомплексов религиозной компетентности – это интересная и перспективная задача. Работа в этом направлении позволит понять особенности развития религиозной компетентности личности, раскрыть особенности религиозной компетентности в каждом отдельном случае, выявить роль данного психологического образования в процессе адаптации личности в современном поликонфессиональном мире. Кроме этого, изучение симптомокомплексов религиозной компетентности представляется важным для того, чтобы учитывать их в ходе диагностической, психолого-педагогической работы. Например, понимание симптомокомплексов религиозной компетентности важно для организации целенаправленной работы по формированию или коррективке развития данного социально-психологического образования.

Развитие компонентов религиозной компетентности. Развитие религиозной компетентности можно представить как развитие каждого из компонентов данного социально-психологического образования. На данном этапе мы опишем модель развития компонентов религиозной компетентности – от низших форм к высшим. Но это не значит, что представленный вариант развития является универсальным, единственно возможным. Каждый человек находится под влиянием различных факторов, переживает собственный уникальный опыт. Для разных людей религиозная культура занимает различное место в мировоззренческой системе, соответственно, и развитие религиозной компетентности имеет определенную вариативность. Рассмотрим, что же происходит с каждым компонентом в процессе развития.

Развитие ценностно-мотивационного компонента религиозной компетентности. Первоначально развитие ценностно-мотивационного компонента религиозной компетентности у личности характеризуется отсутствием осознания ценности религиозной культуры в своей жизни и жизни общества, отсутствием потребности учитывать религиозную культуру в собственной жизни, в процессе взаимодействия с другими людьми. Для мировоззрения, миропонимания личности религиозная культура не имеет значения.

Постепенно в мировоззрении личности начинает выкристаллизовываться ценность религиозной культуры, к которой она себя причисляет, начинает формироваться потребность учитывать религиозный контекст в своей жизни. Сначала осознание ценности религиозной культуры в своей жизни и жизни общества характеризуется слабой выраженностью. Интерес к религиозной культуре носит ситуативный характер, проявляется под воздействием авторитетных лиц (педагогов, родителей, других значимых людей). При этом отсутствует мотивация к учету религиозной культуры в практике социального

взаимодействия. В это время ценность и мотивационная заинтересованность религиозной культурой носит внешний, демонстративный характер.

На более высоком уровне развития ценностно-мотивационного компонента религиозной компетентности религиозная культура становится частью мировоззренческой системы личности, приобретает для нее жизненно важный смысл. Из внешней, атрибутивной, она переходит во внутренний, глубоко личностный план. Теперь личность устойчиво осознает значимость и ценность религиозной культуры в своей жизни и жизни общества, испытывает потребность и личностную готовность учитывать контекст религиозной культуры в практике общения и взаимодействия.

Дальнейшее развитие ценностно-мотивационного компонента религиозной компетентности может идти по двум путям. Первый вариант - закрытое, глубокое погружение в свою культуру, которое сопровождается сознательным отказом от учета в жизни ценности других культур. Человек видит только одну религиозную культуру, она является совершенством, другие культуры, если и признаются им, то, как более низкие по развитию, а значит и менее ценные. Люди с таким вектором развития религиозной компетентности живут в субъективном мире, где существует только одна религиозная культура, другие культуры просто не видятся.

В соответствии с другим вариантом развития ценностно-мотивационного компонента религиозной компетентности, признание ценности религиозной культуры, с которой человек себя идентифицирует, сопровождается признанием ценности и других религиозных культур. На наш взгляд этот путь развития ценностно-мотивационного компонента религиозной компетентности является более открытым, позитивный, ориентированный на гармоничное существование человека в мире. Он не замыкает человека внутри одной социокультурной системы, создает потенциал для дальнейшего развития данного компонента религиозной компетентности, и личности, в целом.

По какому бы варианту не продолжала развиваться религиозная компетентность, достигнув высокого уровня развития, ценностно-мотивационный компонент религиозной компетентности оказывает значительное влияние на развитие других компонентов данного социально-психологического образования.

Развитие когнитивного компонента религиозной компетентности. Низкий уровень развития когнитивного компонента религиозной компетентности характеризуется отсутствием знаний о религиозной культуре. Если отдельные представления о данной социокультурной системе и существуют, они характеризуются разрозненностью и искаженностью, существенными ошибками.

В процессе развития религиозной компетентности у личности появляются отдельные представления о внешних признаках религиозной культуры, которые характеризуются точностью, но поверхностностью. Имеющиеся знания нельзя назвать глубокими, но они позволяют ориентироваться личности в культурном пространстве. Однако, данных представлений недостаточно чтобы понять религиозную культуру во всей ее полноте и многомерности. Если ценность

религиозной культуры для личности высока, то полученные базовые сведения, человек стремится к их расширить и уточнить. Постепенно накопленные сведения формируются в устойчивую систему знаний, характеризующуюся точностью и полнотой, адекватностью и глубиной.

Развитие когнитивного компонента религиозной компетентности может осуществляться по нескольким вариантам. Наиболее вероятными являются два, в зависимости от того, формируются ли знания об одной культуре, с которой человек себя идентифицирует, или о нескольких культурах, которые его окружают. В первом случае личность приобретает глубокие системные представления об одной культуре. В другом случае, при доминировании знаний о культуре, с которой личность себя идентифицирует, происходит наращивание знаний и о других религиозных культурах (с представителями которых существуют контакты или о всех религиозных культурах, существующих в мире).

Развитие эмоционального компонента религиозной компетентности. Эмоциональное отношение к религиозной культуре проявляется в двух системах. С одной стороны, в полярной системе, отражающей качественную характеристику эмоционального отношения (негативное / позитивное). С другой стороны, в системе векторного развития, которая предполагает интенсивность проявления эмоционального отношения (отсутствие, слабая, сильная выраженность признака). Развитие эмоционального компонента религиозной компетентности осуществляется параллельно по обеим траекториям.

Ось: "позитивное / негативное отношение" предполагает, что в зависимости от места, которое занимает религиозная культура в системе мировоззренческих установок личности, у человека формируется эмоциональное отношение в системе координат от максимального принятия культуры до ее агрессивного отторжения. В зависимости от опыта, социальных связей человек выбирает ориентир, полюс в данной системе координат, в направлении которого и осуществляется эмоциональное развитие его религиозной компетентности. Динамические изменения эмоционального отношения по данной оси могут осуществляться в обоих направлениях. Возможно, под влияние одних социальных детерминант, эмоциональное отношение человека к религии склонялось к полюсу негативизма, отторжения, но под влиянием других факторов, отношение может измениться в сторону полюса позитивности, принятия. Понятно, что подобные изменения не сиюминутны, а длительны по времени, но они возможны.

Развитие эмоционального компонента религиозной компетентности по шкале интенсивности проявления эмоционального отношения выражается в диапазоне от отсутствия до сильной, интенсивной выраженности признака.

Нулевой точкой отсчета для эмоционального компонента религиозной компетентности является отсутствие какого-либо эмоционального отношения к религиозной культуре. Для человека с подобным эмоциональным отношением к религиозной культуре, их (религиозных культур) просто не существует: они находятся за пределами его мировоззрения. Отсутствие эмоционального

компонента религиозной компетентности характерно для людей, равнодушных к миру религиозных культур. До тех пор, пока человек не столкнулся с религией, как системой, и религиозной культурой, как ее составной частью, у него, соответственно и не может быть эмоционального отношения к ней. Как только религиозная культура начинает занимать определенное место в мировоззренческой системе личности, у человека формируется эмоциональное отношение к данной социокультурной реальности. Даже у атеиста существует эмоциональное отношение к религиозной культуре, построенное на системе взглядов, отрицающей религию и постулирующей самодостаточность естественного мира.

Отсутствие эмоционального отношения свойственно личности, в жизни которой нет и не было религиозной культуры. Слабая выраженность эмоций в отношении религиозной культуры характеризуется невыраженным, инертным, несколько пассивным отношением к религиозной культуре. Для человека с подобной эмоциональной характеристикой религиозная культура присутствует в жизни, занимает свою нишу в мировоззренческой системе, но имеет далеко не самое важное значение. У этого человека есть другие социокультурные системы, находящие в нем более сильный эмоциональный отклик. Для полюса "сильное эмоциональное отношение" свойственно интенсивное переживание, ярко выраженное проявление эмоций в отношении религиозной культуры, с которой личность себя идентифицирует, а также в отношении других культур и их представителей.

Развитие социально-поведенческого компонента религиозной компетентности. Развитие данного компонента отражает то, насколько религиозная культура проникла в жизнь, различные сферы социального поведения и взаимодействия личности. Развитие социально-поведенческого компонента имеет нулевую точку отсчета и вектор развития.

Отсутствие в процессе социального поведения личности какой бы то ни было выраженности религиозной культуры проявляется у личности, в жизни которой данной социокультурная система просто не существует или совершенно не имеет значение.

В процессе развития данного компонента у личности начинает накапливаться определенный опыт учета религиозного контекста в практике реального общения и взаимодействия. Однако этот опыт характеризуется ситуативностью, неустойчивостью. Поведение с опорой на ценности, нормы своей религиозной культуры только начинает формироваться, личность еще не готова учитывать ценности и нормы других религиозных культур, с представителями которых она вступает во взаимодействие.

Поступательное развитие социально-поведенческого компонента религиозной компетентности приводит к тому, что личность систематично проявляет устойчивый опыт учета религиозного контекста в практике реального взаимодействия и общения. Религиозная культура становится для личности важной составляющей социальной жизни (не обязательно очевидной для стороннего наблюдателя, но постоянно присутствующей во внутреннем мире, мировоззренческой позиции личности).

Первоначально личность может интерпретировать только собственную жизнь, свои поступки и действия. Постепенно, у нее накапливается опыт, позволяющий интерпретировать поведение других людей с позиции той культуры, к которой принадлежит сама. Иногда это может приводить к ошибочному, неточному или искаженному пониманию поведения других людей (довольно распространенная социальная позиция личности, которая оформилась как народная поговорка – смотреть на мир со своей колокольни).

В процессе развития социально-поведенческого компонента религиозной компетентности происходят изменения в учете религиозной культуры в практике социального взаимодействия, в процессе интерпретации социального поведения других людей.

Высокий уровень развития социально-поведенческого компонента религиозной компетентности предполагает освоение личностью и учет в практике социального взаимодействия основ религиозной культуры: ценностей, норм социального взаимодействия и санкций, за их нарушение. Это освоение и применение касается не только религиозной культуры, с которой личность себя идентифицирует, но и других религиозных культур, с представителями которых осуществляется социальное взаимодействие.

Существенным достижением в развитии социально-поведенческого компонента можно считать умение понимать поведение другого человека с учетом тех ценностно-нормативных установок, которыми он руководствуется, опираясь на свою культуру, т.е. научиться понимать, интерпретировать и учитывать поведение другого человека не только исходя из собственной религиозной компетентности, но и исходя из тех смыслов, которые вкладывал представитель другой религиозной культуры в тот или иной поступок.

В зависимости от степени развития данного компонента отличается то, насколько проникает религиозная культура в сферу социального взаимодействия личности. В процессе развития социально-поведенческого компонента религиозной компетентности осуществляется и расширение социальных сфер, в которых личность реализует религиозную компетентность: семья, близкое окружение, взаимодействие в профессиональной деятельности, другие сферы социальных контактов.

Подводя итог теоретическому анализу проблемы религиозной компетентности и ее роли в процессе адаптации в современном поликонфессиональном мире, отметим следующее.

Религиозная компетентность представляет собой личностную характеристику, в которой отражена мировоззренческая позиция личности по отношению к религиозной культуре. Религиозная компетентность предполагает осознание личностью значимости и ценности религиозной культуры в жизни человека и общества; потребность, желание и социальную готовность личности в процессе межличностных и межгрупповых отношений учитывать контекст религиозной культуры (специфику своей и других культур); переживание позитивного эмоционального отношения к своей религиозной культуре, уважительного и толерантного отношения к иным культурам; осведомленность в содержании, сущности не только в своей, но и других религиозных культурах,

понимание их ценностей и смыслов; учет основ религиозной культуры в общении и взаимодействии, жизнедеятельности личности, в целом.

Религиозная компетентность представляет собой сложное образование, в основе которого лежит совокупность элементов (компонентов), связанных друг с другом определенными отношениями: ценностно-мотивационного; эмоционального, когнитивного, социально-поведенческого. Наиболее типичные варианты соотношения структурных компонентов компетентности образуют симптомокомплексы религиозной компетентности.

Религиозная компетентность обладает потенциалом к развитию и стремится к нему. Развитие религиозной компетентности предполагает необратимое, направленное и закономерное изменение взаимоотношений личности в мире религиозных культур.

Развитие религиозной компетентности происходит за счет качественных и количественных изменений в структуре данного социально-психологического образования, а именно, внутри компонентов религиозной компетентности (ценностно-мотивационном, когнитивном, эмоциональном, социально-поведенческом) и в системе связей между данными компонентами. Развитие компонентов религиозной компетентности предполагает дифференциацию и интеграцию имеющихся элементов, способствующих улучшению структуры и функционированию отдельных компонентов и системы, в целом.

Итак, религиозная компетентность значимое социально-психологическое образование личности. В мире, где религиозная культура имеет определенный вес, у личности формируется ценностное отношение к данной социокультурной системе; формируется потребность учитывать данную реальность в своей жизни; вырабатываются определенные знания о ней; складывается эмоциональное отношение, выстраивается поведение в социальном мире с учетом религиозного контекста. Все это обеспечивает интегративная характеристика личности – религиозная компетентность.

Библиографический список

Аверин В.А. Психология личности. Санкт-Петербург, 1999.

Белорусов С.А. Психология духовности, веры и религии (обзор литературы). Интернет-ресурс <http://www.reshma.nov.ru>.

Галицкая И.А. Ценности религиозной культуры и воспитание учащихся светской школы // Научные труды Гос НИИ семьи и воспитания. 2003. Т. 1. С. 67-77.

Каарияйнен К., Фурман Д.Е. Верующие, атеисты и прочие (Эволюция российской религиозности) // Вопросы философии. 1997. №6. С. 35-52.

Рыжов Ю.В. Конфессиональная и этнокультурная идентификация в православии / Материалы научно-практической конференции «Этническая психология и современные реалии». Якутск, 2003. С. 142-146.

Управлев Ф.А. Представления молодежи о Русской Православной Церкви / Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века». Санкт-Петербург, 2007. С. 504-506.

Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. 1994. №1. С 33-48.

М.А.Одинцова

Мотивационная сфера виктимных мальчиков-подростков в условиях аномии современного российского общества

Стихийные трансформационные процессы в современной России, сопровождающиеся разложением системы ценностей, «опрокидыванием традиционных норм» (Покровский, 2008), «социальной шизофренизацией» (Узлов, 2009) в научной литературе чаще всего связывают с ситуациями аномии. Аномия – это «вакуум», размытость норм, неэффективность их влияния как средства воздействия на социальное поведение, противоречивость между нормами, определяющими цели деятельности, и нормами, позволяющими обладать средствами достижения этих целей (Новейший философский словарь, 2003, с. 38). Аномия современного российского общества является всеобъемлющей, тотальной, пронизывающей все сферы жизнедеятельности личности.

Особенно чувствительны к происходящему современные подростки, уже родившиеся в «опрокинутом пространстве» аномии. Сегодня для многих из них мотивационная сфера базируется исключительно на рыночных ценностях с одновременной утратой духовных идеалов. Нерегулируемые, безграничные по своей природе человеческие потребности лишь потребительского характера, среди которых эгоистические потребности комфорта, материального благополучия, престижа, и т.п., могут привести к существенному регрессу в личностном развитии молодых людей. Регрессивное личностное развитие сопровождается пессимизмом, пассивностью, неуверенностью в будущем, беспомощностью, инфантильностью, и т.п. Происходит стагнация личностных ресурсов и превращение человека в жертву «неблагоприятных условий социализации» (Мудрик, 2000). Существенно трансформируется вся мотивационная сфера личности подростков.

К мотивационной сфере личности в основном относят взаимосвязанные и взаимодополняющие понятия: установки, направленность, потребности, мотивы, ценности. В рамках данной статьи рассмотрим лишь некоторые из них.

Мотивация в психологии в самом широком смысле определяется как совокупность побуждающих, направляющих и поддерживающих факторов активности и личностной направленности (К.А.Абульханова-Славская, Б.С.Братусь, В.Э.Мильман, О.И.Мотков, и др.).

Мотивы чаще всего толкуются как побудительные стимулы, и связываются с потребностями (А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, А.В.Петровский, Д.Н.Узнадзе, и др.). Мотив – это объект, в котором конкретизируется потребность и который образует ее предметное содержание, это опредмеченные потребности (Леоньев, 1966, с. 25).

Ценности – это генерализованный, надситуативный, устойчивый компонент направленности личности, отражающий субъективную значимость субъектов и явлений окружающего мира, имеющего объективный эквивалент в виде материальных или духовных потребностей, соответствующих общественным идеалам и выполняющих функции интенции (от лат. intentio –

стремление) (Новейший философский словарь, 2003, с. 427) и регуляции социальной активности человека (Одинцова, Семенова, 2011). На основании этого, выделим мотивы-ценности (идеальный профиль по В.Э.Мильману, 2005) поддерживающего характера (материальные, гедонистические, статусно-эгоистические) и мотивы-ценности, имеющие развивающий характер (общие познавательные, творческие, альтруистические).

Для их диагностики нами использовалась методика измерения мотивационной сферы личности В.Э.Мильмана (Мильман, 2005). Для выявления типа ролевой виктимности, выражающейся в игровой, социальной ролях жертвы, а также в их динамическом воплощении: позиции и статусе жертвы был использован опросник «Тип ролевой виктимности» М.А.Одинцовой (Одинцова, 2010). Тест «Склонность к виктимному поведению» О.О.Андронниковой (Андронникова), позволил обнаружить личностную виктимность, проявляющуюся в агрессии, аутоагрессии, гиперсоциальности, зависимости, не критичности, реализованной виктимности.

Исследование проводилось на базе железнодорожного колледжа г.Москвы. В нем принимали участие 301 подросток мужского пола. Средний возраст испытуемых 16,8 лет.

Задачами эмпирического исследования мотивационной сферы учащихся с различным типом проявления виктимности были следующие:

Выделить группы подростков-мальчиков с различным уровнем и типом проявления ролевой виктимности в их поведении.

Сделать сравнительный анализ мотивационной сферы виктимных подростков с различным уровнем и типом ролевой виктимности.

Для решения поставленных задач нами использовались математико-статистические методы в пакете программ STATISTICA 6.

Результаты исследования.

С помощью кластерного анализа мы выделили группы подростков по особенностям проявления ролевой виктимности, для чего использовали результаты исследования двух методик, направленных на выявление типа ролевой (Одинцова, 2010), и личностной виктимности (Андронникова).

Прежде, чем приступить к анализу полученных данных, внесем некоторые терминологические пояснения. В нашем понимании, *жертва* – это психологически виктимная личность, наделенная совокупностью виктимных свойств, обусловленных комплексом специфических социальных, индивидуально-типологических и характерологических детерминант, способствующих личностной и поведенческой деструктивности. *Ролевая виктимность* – это предрасположенность индивида в силу специфических субъективных и неблагоприятных объективных факторов, продуцировать тот или иной тип поведения жертвы, выражающийся в позиции либо статусе жертвы, а также в их динамическом воплощении: игрой или социальной роли жертвы.

Использование коэффициента корреляции Пирсона показало значимые корреляционные связи между шкалами двух методик на выявление различных типов виктимности (Таблица 1). Дополнительно проведенный дисперсионный

анализ подтвердил, что все шкалы двух методик значимо коррелируют между собой ($p=0,000000$), кроме шкалы «гиперсоциальность» ($p=0,354$). Возможно, «гиперсоциальность» не является виктимогенной характеристикой, отражающей ролевую виктимность.

Таблица 1

Значимые корреляционные связи между шкалами двух методик

Ролевая психологическая виктимность	Агрессия	Аутоагрессия	Гиперсоциальность	Зависимость	Некритичность	Реализованная виктимность
Игровая роль жертвы	0,44	0,25	-0,09	0,04	0,36	0,19
Социальная роль жертвы	0,11	0,19	-0,14	0,39	0,09	0,40
Позиция жертвы	0,16	0,20	-0,25	0,41	0,07	0,42
Статус жертвы	0,19	0,22	-0,13	0,40	0,15	0,44
Общий балл ролевой виктимности	0,30	0,28	-0,21	0,41	0,24	0,48

Кластерный анализ позволил выделить следующие подгруппы подростков. Группа «норма», или невиктимные подростки-мальчики (кластер 1) – 111 человек с низкими значениями виктимности по двум методикам.

Была выделена вторая группа подростков «зависимые-виктимные» (кластер 2) – подростки с высокими баллами по ролевой виктимности (игровая, социальная роли жертвы, позиция, статус жертвы), и высоким уровнем зависимости, некритичности и реализованной виктимности – 90 человек.

В ходе анализа выделилась и третья группа подростков, у которых низкие показатели по ролевой виктимности (игровая и социальная роли жертвы), но высокие – по агрессии, аутоагрессии, некритичности и реализованной виктимности (100 человек). Мы обозначили данную группу условным названием – «виктимные-агрессивные». При этом учли, что агрессивность – это особый тип виктимности, способствующий формированию и закреплению рентных (от нем. *rente* – пенсия, регулярный доход) (Большой иллюстрированный словарь иностранных слов, с. 665) и кверулянтских (от лат. *querulus* – постоянно жалующийся) (Там же, с. 356) установок. В свою очередь, аутоагрессивное поведение сопровождается сильным подавлением своих аффектов (агрессия на себя) в результате чрезмерно выраженного супер-эго.

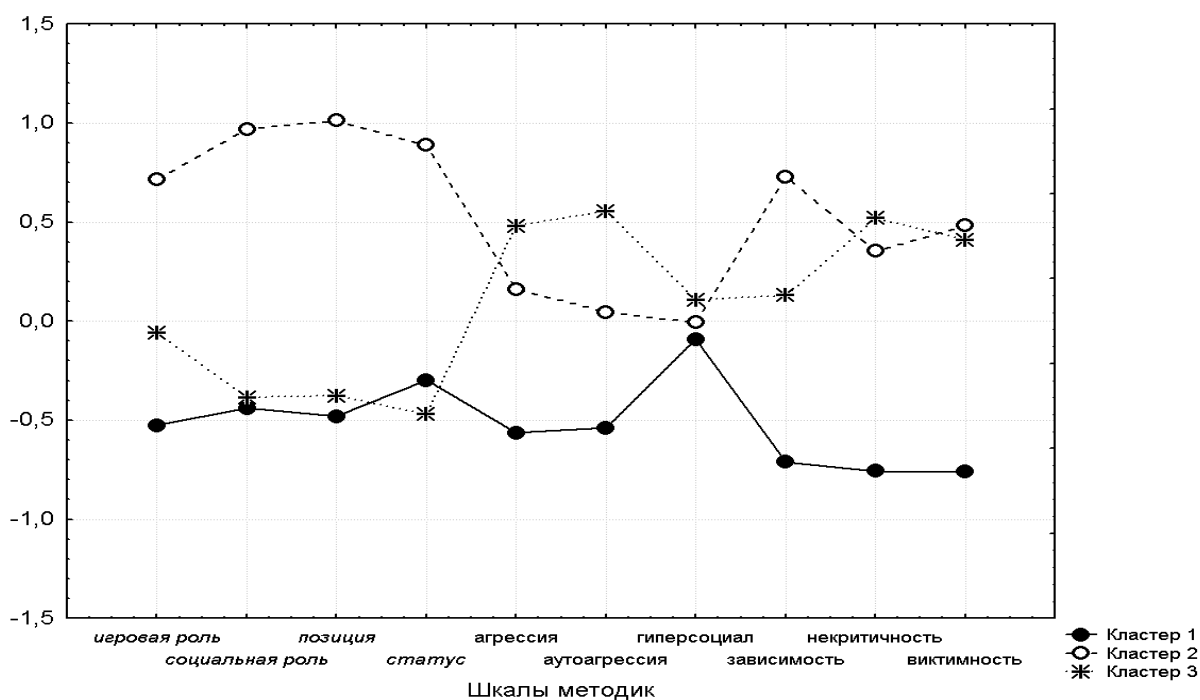


Рисунок 1. Специфика проявления психологической виктимности в поведении подростков (по двум методикам)

Исследование показало, что наиболее агрессивными и аутоагрессивными являются подростки с игровой ролью жертвы, закрепившейся социальной ролью жертвы, и подростки с общим высоким уровнем ролевой виктимности.

Игровая роль жертвы – это единица анализа свободных, ситуативных, взаимовыгодных, и легко принимаемых членами межличностного взаимодействия ролевых отношений, согласующихся с внутренними особенностями психологически виктимного индивида (демонстративность, инфантильность, манипулятивность, и др.), имеющих в своей основе скрытую мотивацию, и гармонично вписывающихся в проигрываемую ситуацию.

Игровая роль жертвы позволяет человеку использовать внешний ресурс для защиты внутренней проблемы, позволяет манипулировать другими, пытаясь получить поддержку, в которой, по собственным предположениям, человек нуждается. К основным характеристикам игровой роли жертвы можно отнести инфантилизм, демонстративность, боязнь ответственности, «берущие» и рентные установки, искусство манипулирования.

Позиция жертвы – воплощение игровой роли жертвы, прочное образование, характеризующееся совокупностью закрепившихся рентных установок, которые, с усилением игровой роли, подвергается постепенному разрушению. Все характеристики, свойственные индивидам с игровой ролью жертвы сохраняются, закрепляются, заостряются, приобретают акцентуированный, экспрессивный характер. Индивид все чаще демонстрирует свои страдания и несчастья, постоянно жалуется, склонен к обвинениям других, считает, что жизнь к нему несправедлива, и всячески при помощи манипуляций стремится привлечь внимание и помощь от окружающих. Проявляет агрессию,

если не получается добиться желаемого. Такой человек считает себя обессиленной жертвой ситуаций, обстоятельств, других людей.

Социальная роль жертвы – это единица анализа навязанных (предписанных), но ситуативных отношений, способствующих стигматизации индивида, деформирующих возможности построения его жизнедеятельности на ближайшую и отдаленную перспективу.

Социальная роль жертвы предполагает любой тип аутсайдерства: это может быть «козел отпущения», «гадкий утенок», «белая ворона», и др. Такого индивида не покидает ощущение, что он изгой, им пренебрегают. Окружающий мир кажется ему враждебным. Часто наделяется стигмой (ярлыком). Чувствует себя одиноким и ненужным и глубоко страдает по этому поводу. В отличие от игровой роли жертвы, в социальной роли отсутствует манипулятивный компонент и рента (выгода).

Статус жертвы – это воплощение социальной роли жертвы, прочное образование, включающее совокупность рентных установок, которые с усилением основных характеристик социальной роли, закрепляются в модели поведения индивида, и способствуют деформации личности и поведения.

Статус жертвы создается заранее предписанными нормами, стереотипами и оказывает существенное влияние на весь образ жизни человека. Такой человек считает себя неудачником и обвиняет других людей в собственных несчастьях. Глубоко переживает свою изолированность, ощущает себя вечным изгоем и хроническим неудачником.

Агрессивность подростков с игровой ролью жертвы, закрепившейся социальной ролью жертвы, и подростки с общим высоким уровнем ролевой виктимности выражается в настойчивых агрессивных требованиях компенсаций, в постоянных жалобах, в демонстрации своих несчастий, в рентном поведении, выраженных манипуляциях, и т.п., что, в свою очередь, не может не отразиться на их мотивационной сфере.

Далее, сделаем сравнительный анализ мотивационной сферы подростков каждой из подгрупп. Трехфакторный дисперсионный анализ показал значимые различия в реализации мотивов всеми тремя группами испытуемых ($p=0,01$). Особенно явные различия наблюдаются в обеих группах виктимных подростков (агрессивных и зависимых) (*Рисунок 2*).

У подростков-мальчиков с повышенным уровнем агрессивности реализовано (реальный профиль по Мильману, 2005) стремление к общению (О), комфорту (К) и социальному статусу и престижу (С) – для них это, едва ли не самые важные мотивы. Реализованная мотивация «виктимных-зависимых» подростков значимо отличается от мотивации «виктимных-агрессивных». «Виктимные-зависимые» подростки-мальчики в первую очередь стремятся к комфорту и безопасности (К), затем к общению (О). Несколько более ярко выражено у них стремление к творческой активности (ДР) по сравнению с «невиктимными» (группа «норма») подростками.

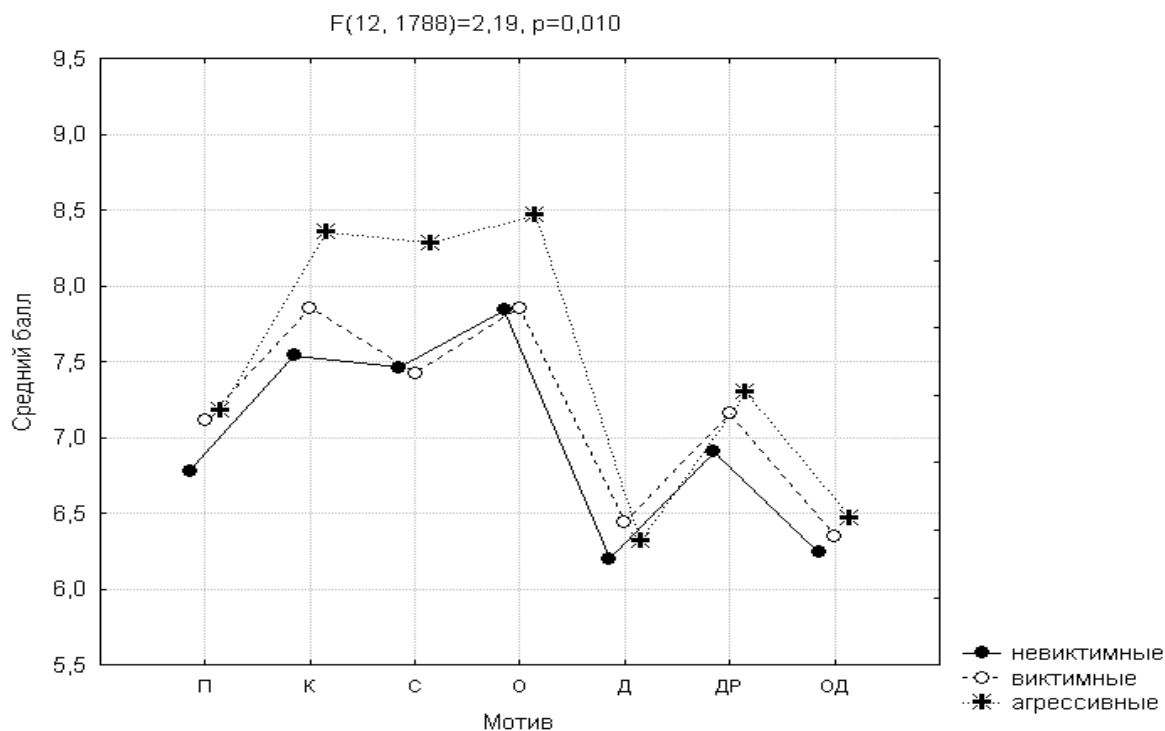


Рисунок 2. Реализация мотивов различными группами испытуемых

В целом, мотивация «виктимных-зависимых» мальчиков-подростков по своему характеру схожа с мотивацией подростков группы «норма», но резко отличается от мотивации «виктимных-агрессивных» подростков. У «виктимных-агрессивных» подростков самые высокие баллы по мотивации общения, комфорта и социального статуса и престижа по сравнению с другими группами испытуемых. В целом, по своему характеру реальный мотивационный профиль «виктимных-агрессивных» подростков регрессивный. Эта группа подростков реализуют в основном мотивы поддерживающего плана (С – социальный статус и престиж; К – комфорт и безопасность;). Для них же важна мотивация общения, занимающая промежуточное положение между поддерживающими и развивающими мотивами.

Анализ реальной мотивации различных групп испытуемых («невиктимных», «виктимных-зависимых», «виктимных-агрессивных») в житейской и учебной сферах, показал следующее (Рисунок 3). Мотивация «виктимных-зависимых» мальчиков-подростков отличается стремлением к комфорту и безопасности (К) (в житейской и учебной сферах); стремлением к общению (О), к поддержанию жизнеобеспечения (П), к творческой активности (ДР) (в учебной сфере). Мотивы комфорта и безопасности (К) являются, по сути, продолжением мотивации поддержания (П) жизнеобеспечения (забота о насущных условиях существования) (по Мильману, 2005). Это забота, которая включает комфорт, порядок, удовольствие, развлечение, приобретение, защиту, безопасность (Там же).

F(12, 1788)=1,24, p=0,25

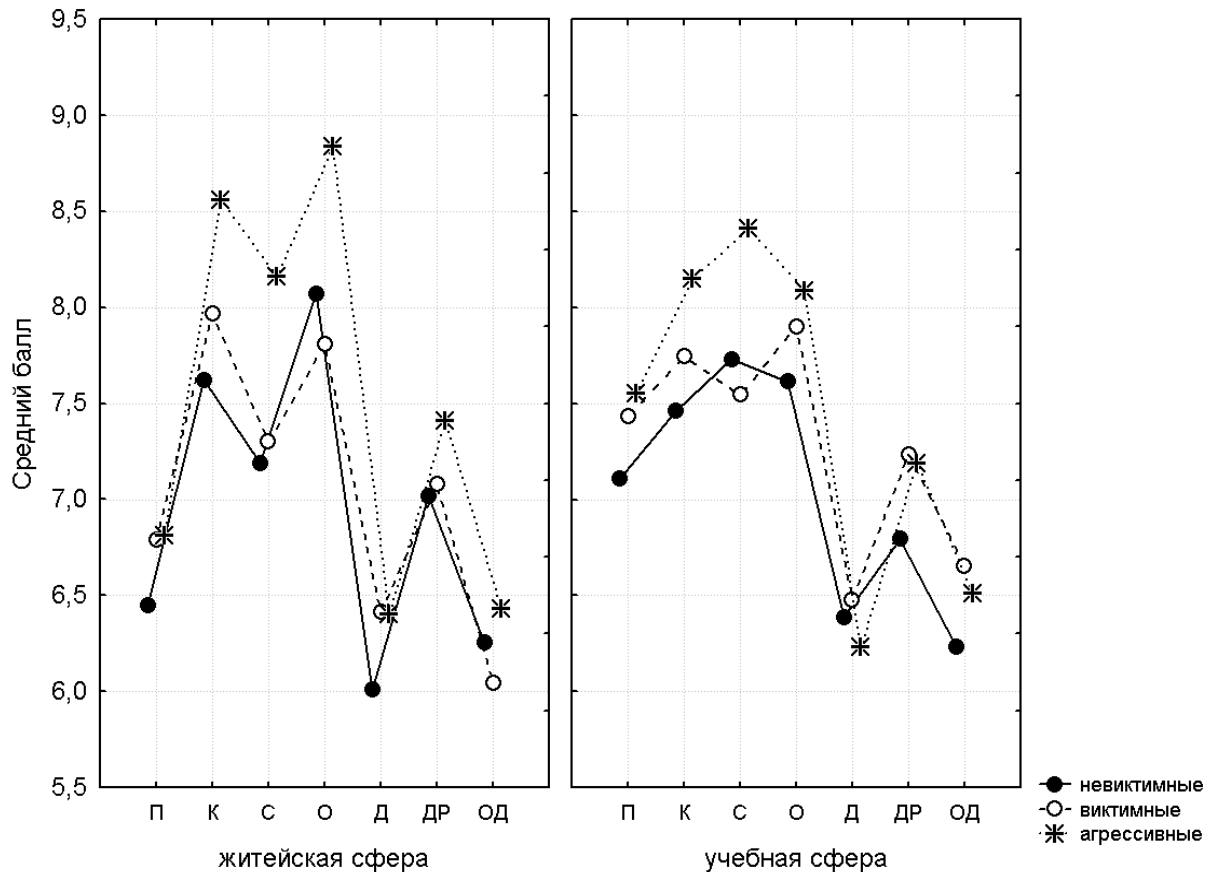


Рисунок 3. Мотивация виктимных подростков (реальный профиль)

Мотивация общения (О), присоединения к группе естественна и понятна, в то же время для «виктимных-зависимых» подростков она может выражаться в социально отрицательных устремлениях – унижение, угождение, подчинение, агрессия, и т.п., в силу повышенной зависимости, физической слабости, беспомощности. Мотивация творческой активности (ДР), выраженная у «виктимных-зависимых» мальчиков подростков одинаково с «виктимными-агрессивными», отражает их стремление использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты (созидание, достижение, понимание, познание)(все характеристики даны по Мильману, 2005). Мотивация общей активности (Д) и полезности и значимости своей деятельности (ОД) принимает самые низкие значения у всех групп испытуемых, и отражает низкие уровни энергичности, стремления подростков приложить свою энергию и умения в той или иной сфере деятельности. Включает в себя такие мотивы как: активность, выносливость, упорство, возможно, противодействие (по Мильману, 2005).

В целом, житейская и учебная мотивационные сферы подростков различных групп явно отличаются по характеру реализации того или иного мотива (p=0,25). Рисунок 3. Так, у виктимных-агрессивных самым реализованным мотивом является мотив общения (О) в житейской сфере, мотив социального статуса и престижа (С) – в учебной сфере. Далее, идут мотивы

комфорта (К)(житейская сфера) и общения (О) (учебная сфера). Для группы виктимных-зависимых подростков реализованным является мотив комфорта (К) в житейской сфере, общения (О) – в учебной сфере. Статусно-престижная мотивация для них не имеет такой значимости, как для виктимных-агрессивных подростков.

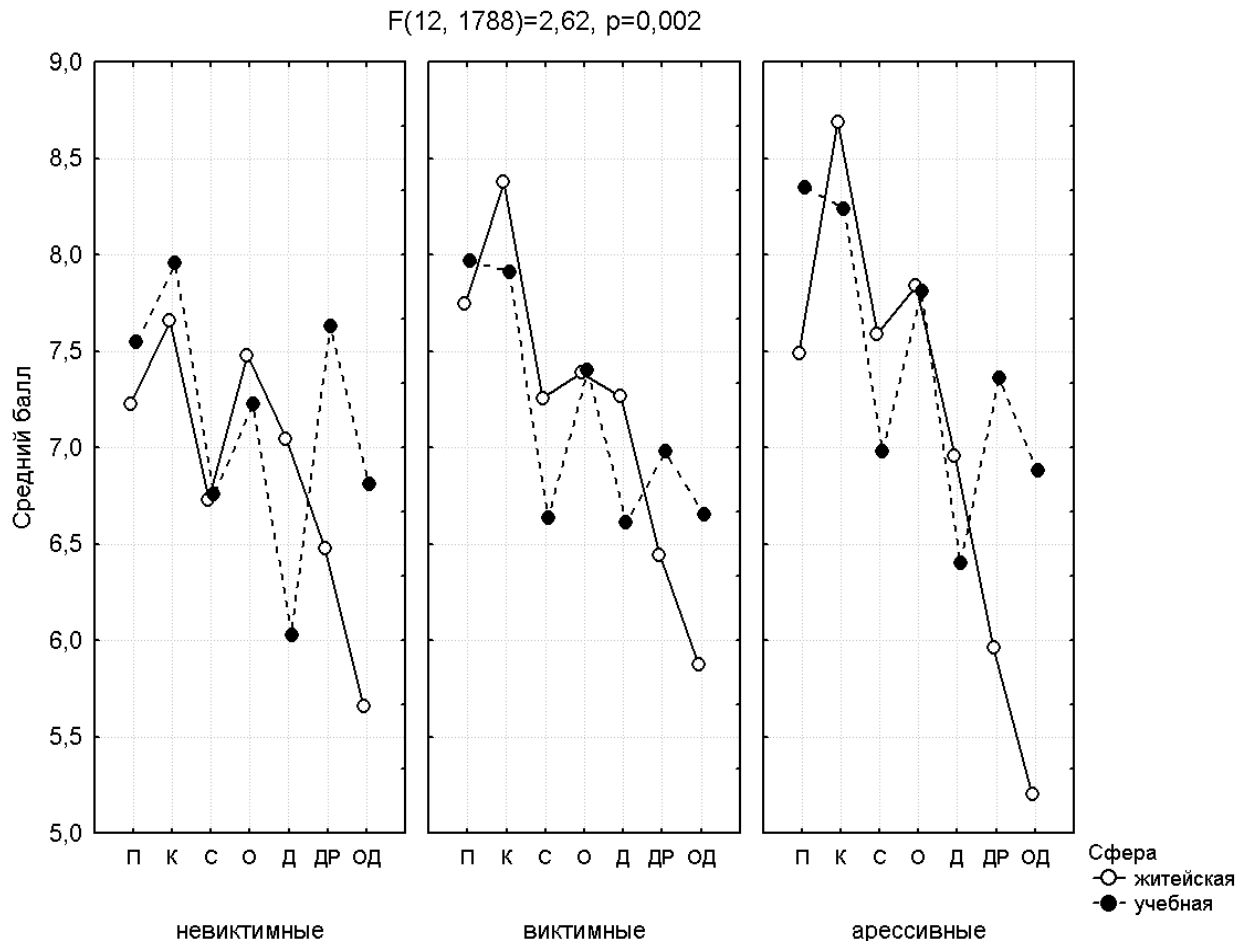


Рисунок 4. Мотивация виктимных подростков (идеальный профиль)

Идеальный мотивационный профиль также выражен по-разному в различных группах виктимных подростков ($p=0,002$) (Рисунок 4).

На рисунке 4 представлены мотивационные профили (житейская и учебная сферы) подростков различных групп. Особый интерес представляют мотивы-ценности (идеальное) виктимных-зависимых и виктимных-агрессивных подростков. Стремление к комфорту и безопасности (К) наиболее выражено в группе виктимных-агрессивных подростков, причем в большей степени в житейской сфере. Данный мотив для них становится идеальным, т.е. приобретает характер ценности. Эту же тенденцию мы наблюдаем и в группе виктимных-зависимых подростков, но, в несколько более сглаженной форме. Для виктимных-агрессивных подростков важным является и мотив общения (О). Самым незначимым мотивом для них в житейской сфере является мотив полезности своей деятельности (ОД), в отличие от учебной сферы. Самыми

активными в выборе мотивов творческой деятельности (ДР) являются подростки группы норма, причем наиболее выражен у них данный мотив в учебной сфере. Виктимные-зависимые подростки все же выделяют мотив общей активности (Д) в качестве идеального (ИД) больше, чем остальные группы. Видимо, эта активность у них не является в полной мере реализованной.

В целом, общий мотивационный профиль виктимных групп испытуемых явно регрессивный с преобладанием мотивов поддерживающего характера, среди которых мотив комфорта и безопасности (К) (для обеих виктимных групп), социального статуса и престижа (С) (для виктимных-агрессивных подростков).

Таким образом, проведенное исследование позволяет выделить особенности мотивационной сферы виктимных мальчиков-подростков.

Житейская и учебная мотивационные сферы подростков различных групп явно отличаются по характеру реализации того или иного мотива. Виктимные-агрессивные подростки реализуют мотивацию общения в житейской сфере (О), мотивацию социального статуса и престижа (С) – в учебной сфере. Далее, вполне реализованными для них являются мотивы комфорта (К) (житейская сфера) и общения (О) (учебная сфера). Для группы виктимных-зависимых подростков реализованным является мотив комфорта (К) в житейской сфере, общения (О) – в учебной сфере. Статусно-престижная (С) мотивация для них не имеет большой значимости, в отличие от группы виктимных-агрессивных подростков.

В целом, мотивация виктимных мальчиков-подростков (обеих групп) отличается стремлением к комфорту и безопасности (К), стремлением к общению (О) в житейской и учебной сферах. Мотивы комфорта и безопасности (К) включает комфорт, порядок, удовольствие, развлечение, приобретение, защиту, безопасность. Мотивация общения (О), присоединения к группе для «виктимных-зависимых» подростков выражается в социально отрицательных устремлениях – унижение, угождение, подчинение, зависимость. Мотивация общения (О) для виктимных-агрессивных подростков выражается в стремлении к статусу и престижу (С). Для них стремление к престижу является чрезвычайно важным мотивом.

Одновременно с этим, мотивация творческой активности (ДР), как конструктивный тип мотивации, отражает стремление «виктимных-зависимых» мальчиков-подростков использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты (созидание, достижение, понимание, познание). Мотивация творческой активности (ДР) в учебной сфере для виктимных-зависимых и виктимных-агрессивных подростков, мотивация общей активности (Д) в житейской сфере для виктимных-зависимых подростков, могут являться ресурсными, при правильном выстраивании воспитательного процесса в образовательном учреждении. Воспитательный процесс любого образовательного учреждения необходимо сориентировать на возрождение общества, в котором ценности получения знаний, ценности творчества, развития и совершенствования будут превалировать над

гедонистическими ценностями комфорта, развлечений, материальными и статусными ценностями денег, престижа, власти, и т.п. Вся мировая история доказывает, что только стремящийся к развитию и совершенствованию человек, у которого ведущими являются ценности познания, творчества и общественной полезности и значимости своей деятельности, может достичь всех необходимых материальных благ, комфорта и приобрести желаемый социальный статус.

Библиографический список

Андроникова О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению / О.О. Андронникова. [<http://spsi.narod.ru/5.htm>]

Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М., 2009.

Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание // ХУШ Международный психологический конгресс. Т. II. М., 1966.

Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. Теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления: монография. М., 2005.

Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000.

Новейший философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова. 3-е изд., испр. Минск, 2003. С. 38.

Одинцова М.А. Многоликость жертвы или Немного о великой манипуляции. М., 2010.

Одинцова М.А.Семенова Е.М. Специфика структурной организации ценностно-мотивационной сферы подростков учреждений профессионального образования в ситуации аномии современного российского общества // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: труды 4-й науч. междунар. конф. Киев, 2011. С. 227-242.

Покровский Н.Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, аномия, глобализация / Н.Е.Покровский // [www.sociology.ru/forum/00-3-4pokrovski].

Узлов Н.Д. Шизофрения как клинический и культурный феномен: к проблеме шизофренизации массового сознания: монография. Пермь, 2009.

Н.В.Усова

Взаимосвязь типа социокультурной адаптации и удовлетворенности жизнью эмигрантов в России

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)

Экономические, политические и социальные процессы, происходящие в современном мире, а так же бурное развитие техники и технологий делает жизнь современного человека более мобильной и, в силу этого, социально активной. Социально активный человек в эпоху «открытого мира» сам выбирает те условия, в которых ему хотелось бы жить. Изменение места жительства стало достаточно обыденным явлением для личности; постепенно формируется социальная норма на миграцию региональную, межрегиональную

или на уровне стран и континентов (Шамяонов, Усова, 2011, с. 111). Миграция это реализация свободы: свободы передвижения, свободы выбора места жительства, свободы реализации человеком своего потенциала. Несмотря на это, миграция является экстремальной для человека, так как она требует психологической готовности к жизни в совершенно новых условиях. При этом, учитывая индивидуальную специфику для каждого эмигранта в отдельности, можно выделить некоторые общие особенности ситуации миграции с которыми сталкивается человек при изменении места жительства, а именно: меняется или просто исчезает прежняя ситуация жизни в которую он психологически «врос»; разворачивается совершенно новая, неизвестная человеку социальная ситуация, насыщенная множеством проблем, требующая выхода в чужой, сложный макромир; изменяется образ мира человека, влекущий за собой необходимость изменения образа жизни, либо изменение образа жизни диктует необходимость изменения образа мира (Смирнов, 2001).

Миграция отличается от других социальных процессов своей значительно большей зависимостью от объективных факторов. Она тесно связана с различными параметрами социально-экономического развития – размещением производительных сил, интенсивностью урбанизации и т.д. Миграционный процесс тесно связан как с горизонтальной, так и с вертикальной мобильностью, поскольку каждый мигрирующий индивид, помимо перехода в другую социальную группу, стремится найти на новом месте лучшие экономические, политические или социальные условия существования (Сорокин, 1992, с. 375). Процесс миграции часто сопровождается определенными трудностями, которые без сомнения негативным образом сказываются на процессе адаптации эмигранта к новым социокультурным условиям проживания.

В данной статье представлены результаты исследования взаимосвязи типа адаптации и удовлетворенности жизнью российских эмигрантов.

В качестве методического инструментария мы использовали тест Л.В.Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Сонин, 2004), шкалу субъективного благополучия адаптированную М.В. Соколовой (1996), опросник социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (1995) и опросник «Ваше самочувствие», предложенный О.С. Копиной (1995). В исследовании приняли участие 30 мигрантов прибывших в Россию из стран ближнего зарубежья Казахстана, Узбекистана, Таджикистана и Армении.

Рассмотрим уровень и тип адаптации эмигрантов к российской социокультурной среде (таблица 1).

Особенность анализа полученных данных заключается в том, что по трем первым типам адаптации высокие показатели свидетельствуют о благополучном протекании данного процесса, то есть процесс адаптации будет характеризоваться личной удовлетворенностью, стремлением со стороны мигранта поддерживать отношения с окружающими людьми, сопровождаться активным стремлением приобщиться к новой социокультурной среде. Высокие баллы по оставшимся типам, напротив, будут свидетельствовать о менее благоприятном протекании процесса адаптации, что говорит о дисгармонии

личности эмигранта, о непринятии новой социокультурной среды и ее представителей в целом.

Таблица 1

Выраженность типов адаптации эмигрантов

	Шкала адаптивности	Шкала конформности	Шкала интерактивности	Шкала депрессивности	Шкала ностальгии	Шкала отчужденности
Среднее значение	9,5	7,8	9,2	4,8	4,9	4,5
Дисперсия	9,1	4,2	4,2	6,4	5,9	6,3

Рассмотрим полученные в ходе исследования данные и проанализируем их. Как видно из таблицы 1, преобладающими типами адаптации российских эмигрантов являются адаптивный и интерактивный. Данный результат свидетельствует о том, что граждане из других государств, проживающие на территории России стремятся к активному вхождению в российскую среду, они настроены на расширение социальных связей, критически относятся к своему поведению, стараются соответствовать культурным, социальным нормам, установкам и особенностям, характерным для российского общества. Эмигранты в России стремятся реализовать себя путем достижения материальной независимости, направлены на определенную цель и готовы к самопреобразованию. Несмотря на то, что интерактивный тип адаптации является одним из доминирующих у российских эмигрантов, и при учете того, что в исследуемую выборку вошли граждане, проживающие на территории России более семи лет, достаточно невысокий показатель по данному типу адаптации свидетельствует о некоторых проблемах, с которыми сталкиваются эмигранты в процессе вхождения в новую социокультурную среду, характерную для российского общества, а так же о необходимости социально-психологической помощи со стороны психологических служб, направленной на поддержку и сопровождение граждан, прибывающих в Россию из других стран.

Невысокие показатели по адаптивному и конформному типу адаптации эмигрантов свидетельствуют о том, что они не испытывают в достаточной мере чувства социальной и физической защищенности, не считают себя сопричастными и принадлежащими к российскому обществу, тем не менее, для них характерно стремление к самореализации, высокий уровень активности, планирование своего будущего на основе собственных возможностей и прошлого опыта. Данный результат согласуется с результатами исследования Гриценко В.В. (Гриценко, 2002) и позволяют нам констатировать наличие отчужденности инокультурных граждан проживающих в России, которая сопровождается «стрессом аккультурации».

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о некотором стремлении эмигрантов формировать свое поведение под воздействие

ожиданий группы в зависимости от степени их заинтересованности в достижении своих целей и предполагаемого вознаграждения. Иными словами они испытывают потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми и, поэтому, стремятся поддерживать отношения с другими при любых условиях.

Низкие баллы, полученные по шкале депрессивности, ностальгии и отчужденности указывают на достаточно благоприятный процесс адаптации по данным типам, что свидетельствует о том, что для российских эмигрантов свойственно позитивно воспринимать события, происходящие в их судьбе, их жизнь не лишена смысла и ценностей. Они считают возможным реализовать свой уровень ожиданий связанный с социальной и профессиональной позицией. Российские эмигранты не считают себя беспомощными перед жизненными трудностями. Исследуемые граждане не потеряли связь с родной культурой, точнее они не испытывают внутреннего расстройств и смятения на почве пребывания в иной социокультурной среде. Эмигранты достаточно легко принимают нормы и ценности российской культуры, не озабочены своим статусом и идентичностью, так как смогли их сохранить. Мы считаем, что данные результаты связаны с тем, что исследование проводилось не на вынужденных мигрантах, а на лицах добровольно покинувших свою родину и переехавших жить на территорию России. Именно добровольное принятие миграционного решения, на наш взгляд, способствует более благоприятному процессу адаптации.

Рассмотрим взаимосвязь различных типов процесса адаптации и некоторых параметров удовлетворенности жизнью (таблица 2).

Самое большое количество взаимосвязей, 40,7% от общего количества имеющихся взаимосвязей обнаружено между когнитивным и эмоциональным компонентом субъективного благополучия и отчужденным типом адаптации. Так, возникшее в процессе адаптации неприятие нового социума, низкая самооценка, несогласованность притязаний и реальных возможностей, озабоченность своей идентичностью и своим статусом, убежденность, что собственные усилия лишь в незначительной степени влияют на ситуацию, могут быть спровоцированы такими компонентами удовлетворенности жизнью, как невозможность получить новую информацию, особенность проведения досуга, материальная обеспеченность, положение в обществе, возможность заниматься любимым делом и общаться с искусством, а так же удовлетворенность работой и общением с друзьями и близкими.

29,6% от общего количества обнаруженных взаимосвязей приходится на адаптивный тип социокультурной адаптации. Личная удовлетворенность, положительное отношение к окружающим и принятие их, чувство социальной и физической защищенности, ощущение принадлежности к российскому обществу зависит от жилищных условий, удовлетворенности содержанием и условиями профессиональной деятельности, а так же удовлетворенности возможностью общаться с искусством и творческой самореализации.

Способность и желание личности принять новую социокультурную среду берет на себя 18,5% обнаруженных взаимосвязей и оказывается чувствительна

к удовлетворенности бытовыми условиями проживания, к удовлетворенности возможностью получать необходимую информацию и к удовлетворенности своим образованием, а так же удовлетворенности условиями труда и проведением досуга.

Таблица 2

Взаимосвязь типов адаптации эмигрантов и удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности

	Шкала Адаптивности	Шкала конформности	Шкала интерактивности	Шкала депрессивности	Шкала ностальгии	Шкала отчужденности
Жилищные условия	0,72**	0,39	0,11	0,19	0,47*	0,15
Бытовые условия в районе	0,03	-0,13	-	0,05	0,19	-0,35
Условия труда	0,42*	-0,07	-0,43	0,14	-0,20	-0,49*
Деньги, доход	0,35	-0,43*	-0,20	-0,22	-0,20	-0,42*
Возможности получения информации	-0,11	-0,39	-0,49*	0,30	-0,10	-0,43*
Досуг, спорт, развлечения	0,18	-0,50*	-0,48*	-0,26	-0,38	0,60**
Возможности общения с искусством	0,50*	-0,32	-0,31	-0,15	-0,29	0,71**
Работа	0,52*	0,09	0,00	0,17	-0,03	-0,09
Дети: их здоровье и благополучие	0,03	-0,17	-0,31	0,02	-0,41*	-0,37
Питание	-0,15	-0,54*	-0,33	0,08	-0,14	-0,31
Общение с друзьями	-0,03	-0,26	-0,15	-0,19	-0,32	-0,58*
Положение в обществе	0,12	-0,33	-0,26	-0,24	-0,22	0,62**
Возможность выразить себя	0,14	-0,40*	-0,41*	-0,29	-0,27	0,77**
Образование	-0,20	0,22	0,64**	0,01	-0,02	0,42*
Взаимоотношения с коллегами	-0,58*	-0,21	0,04	0,08	-0,09	0,07
Взаимоотношения с администрацией	-0,57*	-0,30	0,10	-0,10	0,03	0,27
Содержание работы в целом.	-0,68**	-0,22	0,00	-0,05	-0,02	0,26
Условия проф. Деятельности	-0,30	0,15	0,46*	0,13	0,11	0,54*
Отношения с ребенком (детьми)	-0,22	-0,30	-0,22	-0,33	-0,13	-0,50*
Творческая самореализация	0,54*	0,19	0,13	0,14	-0,04	0,06
Настроения	-0,21	0,20	0,30	0,21	0,27	0,52*

Примечание: приняты следующие обозначения.)* p<0,05;)** p<0,01

7,5% обнаруженных корреляционных взаимосвязей имеется между конформным типом адаптации и удовлетворенностью проведением досуга и питания. Данный результат говорит в пользу того, что именно от удовлетворенности данными параметрами жизнедеятельности зависит

стремление эмигранта при любых условиях поддерживать отношения с окружающими людьми.

Чувство бесприютности, разьединенности с традиционными ценностями и нормативами, а так же ощущение невозможности обрести новые может возникнуть у российских эмигрантов из-за неудовлетворенности отношениями с детьми. Данная взаимосвязь, скорее всего, связана с более легким освоением норм и ценностей российской культуры и, одновременно, забыванием и не поддержанием старых традиций детьми эмигрантов, в ходе чего родители могут ощущать свою отчужденность.

Взаимосвязей между депрессивным типом адаптации и удовлетворенностью различными (рассматриваемыми нами) параметрами удовлетворенности жизни в нашем исследовании не обнаружено.

В результате проведенного исследования можно сделать ряд выводов.

Процесс социокультурной адаптации эмигрантов в России, протекает по интерактивному и адаптивному типам. Это свидетельствует о том, что эмигранты стремятся к активному вхождению в российскую среду, настроены на расширение социальных связей, чувствуют уверенность в своих возможностях.

В процессе адаптации эмигранты сталкиваются с отчужденностью, социальной и физической незащищенностью.

Наибольшее значение для процесса адаптации оказывает удовлетворенность содержанием и условиями профессиональной деятельности, наличие возможности общаться с культурой и получать необходимую информацию, а так же удовлетворенность проведением досуга.

Протекание процесса адаптации по депрессивному типу не обоснованно низкой удовлетворенностью различных параметров жизнедеятельности российских эмигрантов.

Библиографический список

Вассерман Л.И. Психодиагностическая шкала для оценки уровня социальной фрустрированности // Обозрение Института психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1995. №2. С.73-79.

Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. Москва, 2002.

Копина О.С., Сулова Е.А., Заикин Е.В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. 1995. №3. С. 119-132.

Смирнов А.С. Изучение жизненных планов потенциальных эмигрантов. [электронный ресурс]: <http://flogiston.ru/articles/social/smironov>. 2001.

Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996.

Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб, 2004. С.206-211.

Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.

Шамионов Р.М., Усова Н.В. Структура субъективного благополучия российских мигрантов в Европе и иностранцев в России // Вестник университета. Москва, 2011. №7. С.111-114.

Виктимизация школьников со стороны одноклассников как индикатор социально-психологической дезадаптации

Отношения со сверстниками играют центральную роль в жизни подростков, их влияние, мнения и оценки окружающих, часто рассматриваются как значимый фактор подросткового развития. В школьной жизни таким фактором являются одноклассники.

На сверстников обычно полагаются в тяжелые жизненные события, ища эмоциональной поддержки и дружбы. Однако отношения со сверстниками разного пола время от времени окрашены и негативными событиями, которые могут предполагать виктимизацию. *Виктимизацию* определяют как действия, предпринятые одним человеком или несколькими людьми с намерением воздействовать, дискриминировать, нанести физический ущерб или причинить психологическую боль другому человеку (Olweus, 1991; Vernberg, Jacobs, Hershberger, 1999).

Виктимизация в межличностных отношениях предполагает двухэлементное взаимодействие агрессора и жертвы. В этом взаимодействии термин *жертва* относится к индивиду, который чувствует себя или непосредственно является мишенью оскорбительных действий другой стороны в диадных отношениях. *Агрессор* – это та сторона в отношениях, которая является ответственной за причинение вреда жертве. В школе процесс виктимизации может разворачиваться в двух плоскостях (в горизонтальной – «ученик–ученик», «учитель–учитель» и в вертикальной – «учитель–ученик», «ученик–учитель») и на двух уровнях – персональном и групповом.

Основываясь на структурном анализе социальной сети, выделяют восемь возможных моделей взаимоотношений в классе, предполагающих виктимизацию (Рис. 1). Первая модель обозначается как *случайная модель*, которая предполагает, что агрессивные отношения между детьми случайны и никакой систематической структуры не существует. Следующая модель была названа *центрированной на жертве*. Эта модель основана на полученных данных о том, что агрессия часто выборочно направляется от группы к некоторым виктимизированным детям (Olweus, 1993; Perry, Kusel, Perry, 1988). Этих жертв иногда называют «козлами отпущения». Другая особенность этой модели состоит в том, что отношения между детьми являются прямыми, а не косвенными. Это означает, что некоторые дети занимают промежуточное положение в отношениях с другими детьми. Аналогом центрированной на жертве модели является *центрированная на агрессоре модель*. Действительно, агрессия некоторыми детьми может проявляться регулярно. Соединение этих двух моделей предполагает возможность существования *комбинированной модели центральной на жертве/агрессоре*. В самом деле, некоторые дети могут являться только жертвами, некоторые – только агрессорами, но значительно больше детей являются и агрессорами, и жертвами.

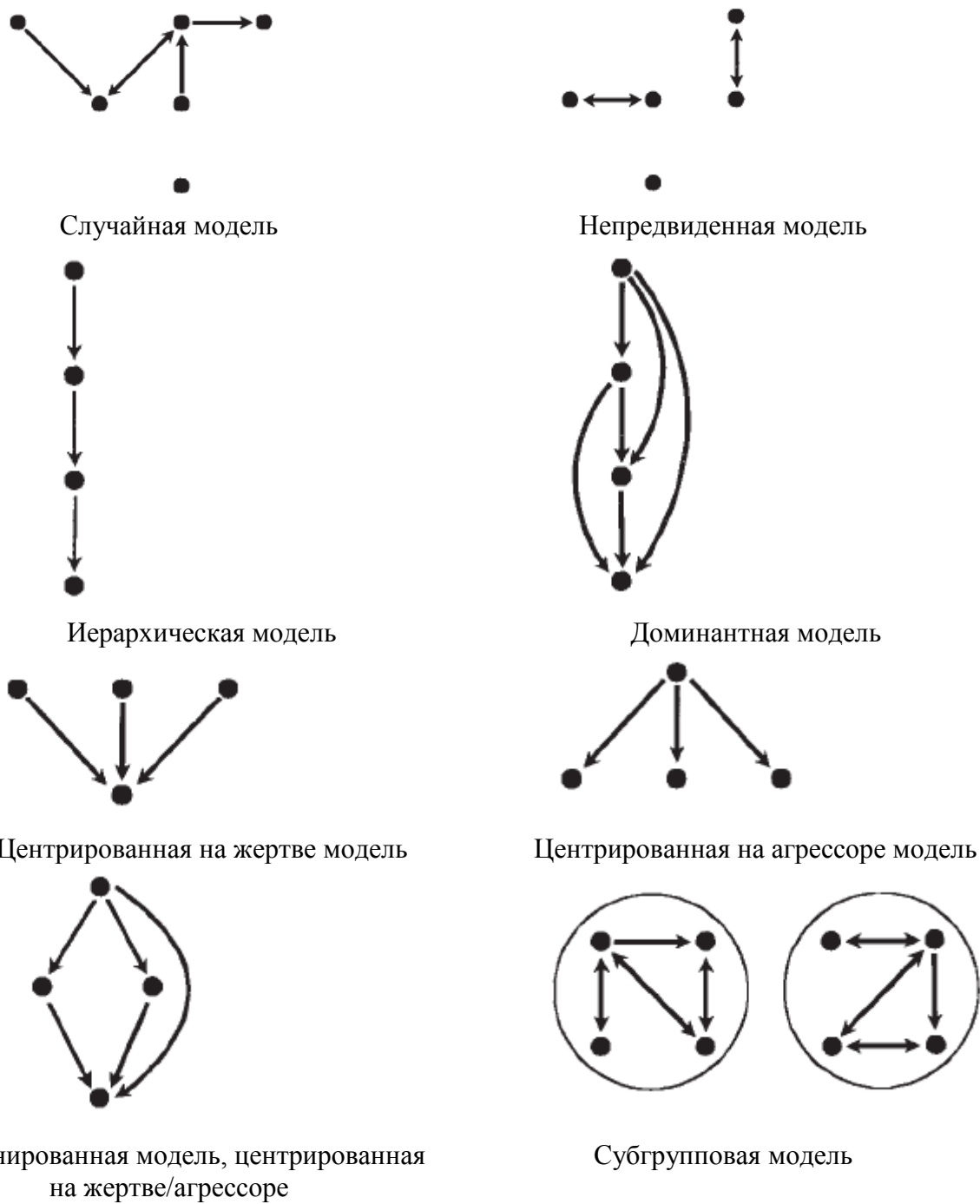


Рис. 1. Модели виктимизации в межличностных отношениях

Обычно, когда некоторые агрессоры являются и жертвами (Bowers et al., 1994; Perry et al., 1992) – они с успехом могут проявлять агрессию в отношении более слабых детей, но в тоже время быть непосредственно виктимизированными другими агрессивными сверстниками, которые являются более сильными, чем они (Haselager, 1997; Perry, Kusel, Perry, 1988). Поэтому в дополнение к комбинированной модели центральной на жертве/агрессоре, этот паттерн отношений можно трактовать как *иерархическую модель*. Иерархичность предполагает не взаимные непосредственные отношения одного ребенка с другим из позиций «выше/ниже», а опосредованные связи. В этом случае отдаленные уровни непосредственно не взаимодействуют, а

связываются друг с другом через «промежуточных» детей. В связи, с чем расстояние контактов между взаимодействующими детьми будет намного большим, чем в трех центрированных других детских моделях. В противовес иерархической модели, *доминантная модель* предполагает, что более агрессивные дети агрессивны почти ко всем менее агрессивным детям. Отношения между детьми являются прямыми, а не косвенными. Отличительной характеристикой доминантной модели является транзитивность: если ребенок А, проявляет агрессию в отношении ребенка В, а ребенок В в отношении ребенка С, то ребенок А может проявить агрессию в отношении С (Strayer, Strayer, 1976). Подобная модель существует не только в сообществах животных, на что указывают этологи, но обнаруживается и в детских группах (Pettit et al., 1990; Strayer, Strayer, 1976; Vaughn, Waters, 1981). Таким образом, в доминантной модели есть дети, которые являются и агрессорами и жертвами, но расстояния между ними короче, чем в иерархической модели. Агрессоры и жертвы могут быть вовлечены во взаимные или симметрические отношения, например, когда один ребенок докучает или нападает на другого возможно также агрессивного ребенка и тот реагирует на такую провокацию контрагрессией. Такие двухэлементные взаимоотношения можно отнести к *непредвиденной модели*, в которой может ожидать относительно высокая интенсивность взаимных отношений. Заключительный вид моделей – *субгрупповая модель*, которая предполагает взаимоотношения детей, входящих в одну группировку, возникшей на дружеской основе.

Исходя из выше изложенного, в самом общем виде, виктимизация со стороны другого человека может быть или прямой, или косвенной. Прямые формы виктимизации можно определить, как открыто конфронтационные - нападения (Bjorkqvist, 1992), причинение вреда или ущерба через физические действия или угрозы таких действий (Crick, Grotpeter, 1996; Crick, Bigbee, 1998). Поэтому было предложено прямую виктимизацию разделять на вербальную и физическую формы агрессии (Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Campbell, Sapochnik, Muncer, 1997).

Косвенная виктимизации часто трактуется как социальная виктимизация. Она включает скрытые манипулятивные нападения и предполагает действия, нацеленные на управление социальной средой другого человека, разрушительные отношения посредством целенаправленных манипулятивных и деструктивных действий, наносящих ущерб социальному статусу жертвы и ее взаимоотношениям с другими людьми (Crick, Grotpeter, 1996; Crick, Bigbee, 1998; Craig, 1998).

Исходя из этого, физическая виктимизация со стороны сверстников квалифицируется, когда один или более учеников бьют, пинают, толкают ребенка, когда действие носит недружелюбный или враждебный характер и когда этот второй ученик (жертва) не обладает необходимой силой или властью, чтобы дать отпор. Вербальную виктимизацию идентифицируют тогда, когда ребенку неоднократно угрожают, дразнят, говорят обидные и оскорбительные вещи или обзывают (Olweus, 2001; O'Moore, Kirkham, 1993).

Физическая и вербальная виктимизация являются самыми распространенными в детском возрасте, но, как оказалось, могут наблюдаться и в подростковом и юношеском возрастах (Whitney, Smith, 1993; Harachi, Catalano, Hawkins, 1999).

Социальную виктимизацию часто называют социальной агрессией (Crick, Nelson, 2002). Этот относительно недавно идентифицированный тип виктимизации может включать и физические, и вербальные действия, но ограничивающиеся только психологическими компонентами активного игнорирования и манипуляцией отношений. Жертвы социальной агрессии – это дети, сверстники которых используют межличностные отношения как средство управления ими или нанесения вреда и ущерба (Crick, Nelson, 2002; Coleman, Byrd, 2003). Более конкретно, социальная виктимизация предполагает преднамеренные попытки унизить чувство собственного достоинства другого человека, понизить его социальный статус, разрушить близкие отношения с помощью социальной изоляции или отвержения, распространение сплетен негативного характера, манипуляцию дружбой (Hyman, 1997; Paquette, Underwood, 1999; Espelage, Swearer, 2003; Mynard, Joseph, 2000). Другими словами, социальная виктимизация лишает жертв возможностей удовлетворить их потребность в социальном принятии, близости и дружбе в сфере взаимоотношений с окружающими. Поэтому социальная агрессия часто квалифицируется как самый пагубный тип виктимизации со стороны сверстников, потому что лишает учеников важных для социализации отношений и переживаний (Coleman, Byrd, 2003).

Виктимизация в школах была выявлена во многих регионах мира. Однако полученные данные о распространенности агрессии со стороны сверстников мало, чем отличаются друг от друга (Фурманов, 2007; Фурманов и др., 2010). К общим выявленным тенденциям можно отнести следующие: учащиеся средней школы реже подвергаются издевательствам, чем учащиеся начальной школы; мальчики чаще становятся жертвами агрессии со стороны одноклассников, чем девочки (Olweus, 1977; Roland, 1999; Smith, Madsen, Moody, 1999; Eslea, Rees, 2001). Эти тенденции отличаются стабильностью довольно длительное время (Olweus, 1979; Salmivalli, Lappalainen, Lagerspetz, 1998).

В литературе продолжается научная дискуссия по поводу объяснения причин снижения с возрастом количества детей подвергающихся агрессии в школе. Одни считают такое снижение вполне закономерным, полагая, что с возрастом жертвы виктимизации становятся более адаптивными, совершенствуя тактику приспособления, предотвращения или избегания насилия. Кроме того, с возрастом уменьшается и риск подвергнуться виктимизации со стороны старших школьников.

Другие считают, такая нисходящая тенденция связана с тем, что происходит смена форм проявления виктимизации с открытых физических и вербальных агрессивных реакций в младшем школьном возрасте к косвенным агрессивным реакциям в более старшем возрасте (Owens, 1996; Rivers, Smith, 1994), делая сам факт виктимизации более скрытым и не подлежащим соответствующей оценке. Проведенные К. Остерман и коллегами (Osterman, et al., 1998) кросс-культурные исследования и подтверждают, и опровергают

такую точку зрения. Так, выраженная возрастная динамика различных видов виктимизации характерна только для девочек и практически отсутствует у мальчиков.

Таким образом, несогласованность полученных в предыдущих исследованиях данных, вызвала потребность изучения половых различий и возрастной динамики виктимизации в белорусских школах.

В качестве инструментария использовался адаптированный и модифицированный русскоязычный вариант методики «Шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer-Victimization Scale) (Фурманов, 2007; Mynard, Joseph, 2000). Методика предназначена для оценки прямой и косвенной виктимизации: 45 форм виктимизирующих действий и 4 видов виктимизации (физической и вербальной виктимизации, социальной манипуляции и нападения на собственность). В исследовании использовалась «Форма А», которая позволила определить частоту, с которой школьники различных полов и возрастов подвергались агрессии со стороны одноклассников и учителей, т.е. выступали в качестве жертвы. Респондентов просили ответить на вопрос, как часто они подвергались агрессивным действиям со стороны своих одноклассников или учителей в последние полгода. Оценка различных форм виктимизации производилась по пятибалльной шкале: 1 – Никогда, 2 – Однажды, 3 – Изредка, 4 – Неоднократно, 5 – Многократно.

В качестве целевых групп выступали дети в возрасте 10–18 лет, учащиеся 5–11 классов городских и сельских общеобразовательных школ (n=627). В первую возрастную группу вошли школьники 5–6 классов, во вторую – 7–8 классов, в третью – 9–10 классов и в четвертую – 11 классов.

Проведенное исследование позволило выявить, что большинство школьников не являются жертвами агрессивных действий со стороны одноклассников (Рис. 2).

Вместе с тем можно обратить внимание, что независимо от возраста школьники чаще становятся жертвами вербальной виктимизации, социального манипулирования и нападения на собственность со стороны одноклассников. Реже всего они подвергаются физической агрессии.

Данные исследования показывают, что у мальчиков с возрастом снижается интенсивность физической виктимизации, социального манипулирования и нападения на собственность со стороны одноклассников (Рис. 3). Причем для показателей физической виктимизации характерно плавное снижение от возраста к возрасту. Можно отметить значительное увеличение частоты вербальной виктимизации у школьников третьей возрастной группы ($p = 0.041$) при примерно равных показателях в других возрастных группах. Показатели в первой–третьей возрастных группах различаются несущественно. Реже всего социальному манипулированию и нападению на собственность со стороны одноклассников подвергаются одиннадцатиклассники.

<p>Физическая виктимизация со стороны одноклассников</p> <p>1,64 4,46 0,4</p> <p>10,92</p> <p>82,08</p> <p>Никогда Изредка Многократно</p> <p>Однажды Неоднократно</p>	<p>Вербальная виктимизация со стороны одноклассников</p> <p>1,04</p> <p>14,48</p> <p>6</p> <p>23,92 54,56</p> <p>Никогда Изредка Многократно</p> <p>Однажды Неоднократно</p>
<p>Социальная манипуляция со стороны одноклассников</p> <p>1</p> <p>2,96 9,48</p> <p>19,64</p> <p>66,92</p> <p>Никогда Изредка Многократно</p> <p>Однажды Неоднократно</p>	<p>Нападения на собственность со стороны одноклассников</p> <p>0,8</p> <p>3,48 8</p> <p>14,84</p> <p>72,88</p> <p>Никогда Изредка Многократно</p> <p>Однажды Неоднократно</p>

Рис. 2. Виды виктимизации школьников со стороны одноклассников вне зависимости от пола и возраста (в %)

Выявленные тенденции согласуются с результатами корреляционного анализа. Так, было установлено, что возраст школьников имеет значимые отрицательные связи с физической виктимизацией ($r = -0,386$, $p \leq 0,001$), социальным манипулированием ($r = -0,330$, $p \leq 0,001$) и нападениями на собственность ($r = -0,263$, $p \leq 0,001$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что ситуация взаимоотношений мальчиков 5–6 классов с одноклассниками является наиболее виктимогенной. Тенденцию снижения виктимизации школьников от средних к старшим классам можно объяснить тем, что склонность мальчиков использовать в поведении всех видов агрессии в отношении окружающих уменьшается (Фурманов, 2007). Можно также согласиться с мнением о том, что

жертвы виктимизации становятся более адаптивными, совершенствуя тактику приспособления, предотвращения или избегания насилия.

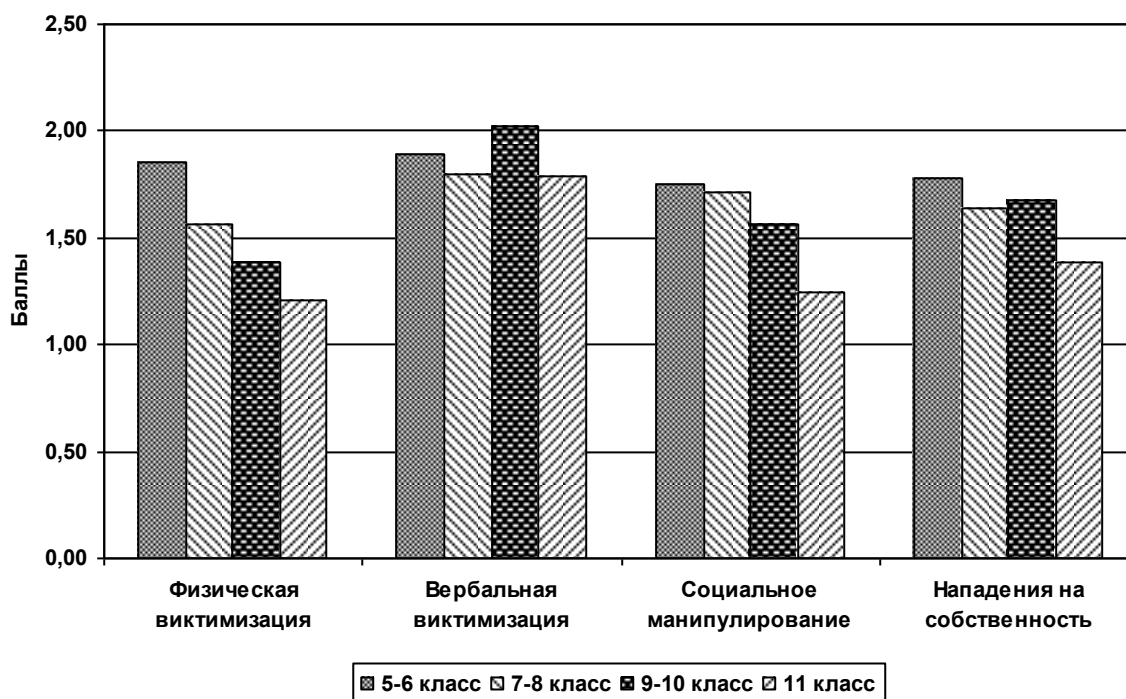


Рис. 3. Возрастная динамика виктимизации мальчиков со стороны одноклассников

Как показали исследования, одноклассники в отношении мальчиков чаще всего проявляют следующие действия агрессивного характера (формы виктимизации):

5–6 классы – дерутся ($M = 2,95 \pm 1,23$), пытаются делать подножки ($M = 2,60 \pm 1,27$), берут мои вещи без разрешения ($M = 2,45 \pm 1,27$), обзывают меня ($M = 2,45 \pm 1,23$), пытаются втянуть меня в неприятности с моими друзьями ($M = 2,30 \pm 1,41$), толкают меня без всякой причины ($M = 2,15 \pm 1,13$), заставляют меня делать то, чего я не хочу ($M = 2,00 \pm 1,33$).

7–8 классы – берут мои вещи без разрешения ($M = 2,36 \pm 1,20$), обзывают меня ($M = 2,24 \pm 1,35$), мешают мне делать что-либо ($M = 2,20 \pm 1,32$), дерутся ($M = 2,10 \pm 1,12$), толкают меня без всякой причины ($M = 1,86 \pm 1,12$).

9–10 классы – обзывают меня ($M = 2,58 \pm 1,22$), берут мои вещи без разрешения ($M = 2,48 \pm 1,34$), кричат и ругают меня ($M = 2,11 \pm 1,20$), пытаются втянуть меня в неприятности с моими друзьями ($M = 1,95 \pm 1,24$), делают мне подлости и гадости ($M = 1,92 \pm 1,144$).

11 класс – обзывают меня ($M = 2,30 \pm 1,14$), берут мои вещи без разрешения ($M = 1,96 \pm 1,14$), подшучивают надо мной, смеются надо мной без всякой причины ($M = 1,80 \pm 1,12$), кричат и ругают меня ($M = 1,66 \pm 1,11$), пытаются делать подножки ($M = 1,53 \pm 0,91$).

Анализ форм виктимизации подтверждает выявленные выше тенденции. Так, если у младших школьников доминирующее положение занимают в основном формы физической виктимизации, то у старшеклассников вербальные. Кроме того, с возрастом можно отметить тенденции к

существенному снижению мотивации к таким поступкам в отношении жертвы как драки ($r = -0,358$, $p \leq 0.001$), плевки ($r = -0,338$, $p \leq 0.001$), умышленное создание помех для осуществления активности ($r = -0,298$, $p \leq 0.001$), подговаривание других, чтобы они прекратили коммуникацию с жертвой ($r = -0,288$, $p \leq 0.001$), пинки ногами ($r = -0,280$, $p \leq 0.001$), толчки без всякой причины ($r = -0,269$, $p \leq 0.001$), угрозы избить, нанести увечья или травмы ($r = -0,256$, $p \leq 0.001$).

Несколько иные тенденции наблюдаются в виктимизации девочек со стороны одноклассников (Рис. 4). В частности пик роста физической виктимизации приходится на 7–8 классы, а затем наблюдается спад. Показатели вербальной виктимизации, социального манипулирования и нападения на собственность в первой–третьей возрастных группах различаются незначительно. Значимое снижение интенсивности этих показателей отмечается лишь в четвертой возрастной группе ($p \leq 0.001$).

Выявленные тенденции согласуются с результатами корреляционного анализа. Так, было установлено, что возраст школьниц имеет значимые отрицательные связи с физической виктимизацией ($r = -0,363$; $p \leq 0,001$), вербальной виктимизацией ($r = -0,377$; $p \leq 0,001$), социальным манипулированием ($r = -0,213$; $p \leq 0,001$) и нападениями на собственность ($r = -0,298$; $p \leq 0,001$).

Девочки чаще всего становятся жертвами следующих виктимизирующих действий со стороны одноклассников:

5–6 классы – обзывают меня ($M = 2,77 \pm 1,02$), настраивают моих друзей против меня ($M = 2,36 \pm 1,36$), берут мои вещи без разрешения ($M = 2,36 \pm 1,21$), распускают лживые слухи обо мне ($M = 2,27 \pm 1,27$), подшучивают надо мной, смеются надо мной без всякой причины ($M = 2,18 \pm 1,18$), делают мне подлости и гадости ($M = 2,00 \pm 1,38$).

7–8 классы – обзывают меня ($M = 2,73 \pm 1,21$), берут мои вещи без разрешения ($M = 2,21 \pm 1,19$), делают мне подлости и гадости ($M = 2,19 \pm 1,18$), пытаются делать подножки ($M = 2,10 \pm 1,12$), распускают лживые слухи обо мне ($M = 2,01 \pm 1,21$), кричат и ругают меня ($M = 2,00 \pm 1,14$).

9–10 классы – берут мои вещи без разрешения ($M = 2,49 \pm 1,23$), обзывают меня ($M = 2,42 \pm 1,22$), делают мне подлости и гадости ($M = 2,14 \pm 1,29$), пытаются делать подножки ($M = 2,07 \pm 1,13$), мешают мне делать что-либо ($M = 1,98 \pm 1,23$), распускают лживые слухи обо мне ($M = 1,93 \pm 1,03$), настраивают моих друзей против меня ($M = 1,92 \pm 1,13$).

11 класс – говорят, что я толстая, худая ($M = 1,72 \pm 1,47$), берут мои вещи без разрешения ($M = 1,70 \pm 1,09$), обзывают меня ($M = 1,70 \pm 1,06$), настраивают моих друзей против меня ($M = 1,70 \pm 1,09$), распускают лживые слухи обо мне ($M = 1,68 \pm 1,03$).

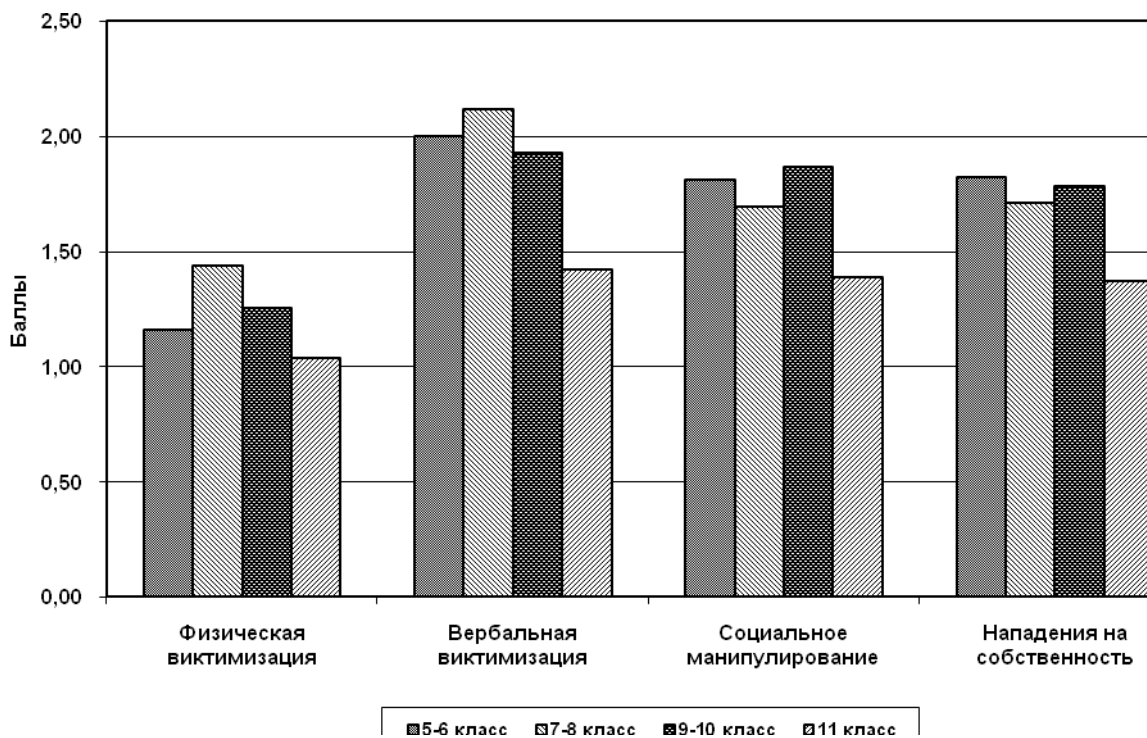


Рис. 4. Возрастная динамика виктимизации девочек со стороны одноклассников

Представленные данные свидетельствуют о том, что в отличие от мальчиков, девочки независимо от возраста чаще становятся жертвами скрытой вербальной и косвенной агрессии со стороны одноклассников. С увеличением возраста у девочек можно отметить тенденции к существенному снижению мотивации к таким поступкам в отношении жертвы как обзывание ($r = -0,330$, $p \leq 0,001$), подлости и гадости ($r = -0,314$, $p \leq 0,001$), попытки делать подножки ($r = -0,304$, $p \leq 0,001$), плевок ($r = -0,259$, $p \leq 0,001$), попытки сломать вещи жертвы ($r = -0,255$, $p \leq 0,001$), причинение физической боли ($r = -0,254$, $p \leq 0,001$).

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

Ситуацию взаимоотношений мальчиков 5–6 классов с одноклассниками следует считать наиболее виктимогенной. Отмечается устойчивая тенденция снижения частоты физической виктимизации, социального манипулирования и нападений на собственность со стороны одноклассников с увеличением возраста мальчиков–школьников. Пик усиления вербальной виктимизации приходится на школьников третьей возрастной группы (9–10 классы) при примерно равных показателях в других возрастных группах.

Жертвами физической виктимизации чаще всего становятся девочки, обучающиеся в 7–8 классах. Девочки отличаются более широким возрастным диапазоном вербальной и социальной виктимизации: различия в первой (5–6 классы) – третьей (9–10 классы) возрастных группах статистически не значимы. Вместе с тем, можно отметить устойчивую тенденцию снижения частоты физической и вербальной виктимизации, социального манипулирования и нападений на собственность к 11 классу.

Вместе с тем, проблема взаимосвязи агрессии и виктимизации с процессами социально–психологической адаптации требует дальнейшего изучения и осмысления. В частности, были установлены корреляции между виктимизацией со стороны сверстников и детским одиночеством, агрессией, дефицитом социальных навыков и импульсивностью (Ladd, Kochenderfer-Ladd, 2002). В некоторых исследованиях отмечается, что виктимизация оказывает более сильное влияние на детскую адаптацию, чем наоборот (Kochenderfer, Ladd, 1996). В других указывается, что детская агрессивность и дефицит социальных навыков приводят к виктимизации со стороны сверстников, которая в свою очередь приводит к увеличивающемуся одиночеству, социальному отвержению (Boivin, Hymel, Hodges, 2001) и поведенческим проблемам (Schwartz et al., 1998, 1999).

Библиографический список

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

Фурманов И.А., Аладьин А.А., Ананенко А.А. и др. Общенациональное исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь. Минск, 2010.

Bjorkqvist K.L., Lagerspetz K.M.J., Kaukiainen A. Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression // *Aggressive behavior*. 1992. № 18. P. 117-127.

Boivin M., Hymel S., Hodges E. V. E. Toward a process view of peer rejection and harassment / In J. Juvonen, S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. N. Y., 2001. P. 265-289.

Bowers L., Smith P.K., Binney V. Perceived family relations of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood // *Journal Soc. Pers. Relationships*. 1994. №11. P. 215-232.

Campbell A., Sapochnik M., Muncer S. Sex differences in aggression: does social representation mediate form of aggression? // *British Journal of Social Psychology*. 1997. № 36. P. 161-171.

Coleman P. K., Byrd C. P. Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. 2003. № 32. P. 301-314.

Craig W.M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children // *Personality and Individual Differences*. 1998. № 24. P. 123-130.

Crick N.R., Bigbee J.L.A. Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1998. № 66 (2). P. 337-347.

Crick N. R., Grotpeter J. K. Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression // *Developmental Psychopathology*. 1996. № 8. P. 367-380.

Crick N.R., Nelson D. A. Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2002. № 30. P. 599-607.

Eslea M., Rees J. At What Age Are Children Most Likely to Be Bullied at School? // *Aggressive Behavior*. 2001. № 27. P. 419-429.

Espelage D., L. Swearer. S. M. Research on school bullying and victimization what have we learned and where do we go from here? // *School Psychology Review*. 2003. № 32. P. 365-383.

Harachi T. W., Catalano R. E., Hawkins J. D. Bullying in the United States / In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: Cross-national perspective*. N. Y., 1999. P. 279-295.

Haselager G.J.T. Classmates: studies on the development of their relationships and personality in middle childhood. Unpublished doctoral dissertation, University of Nijmegen, The Netherlands, 1997.

Hyman I. et al. Victims and victimizers: The two faces of school violence / In Goldstein, A., Conoley, J. (Eds.). *School Violence Intervention: A Practical Handbook*. N. Y., 1997. P. 426-459.

Kochenderfer B. J., Ladd, G. W. Peer victimization: Cause or consequences of school maladjustment? // *Child Development*. 1996. № 67. P. 1305-1317.

Ladd G. W., Kochenderfer-Ladd B. Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims // *Psychological Assessment*. 2002. № 14. P. 74-96.

Mynard H., Joseph S. Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale // *Aggressive behavior*. 2000. № 26. P. 169-178.

Olweus D. Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings // *Child Development*. 1977. № 48. P. 978-987.

Olweus D. Stability of aggressive reaction patterns in males: a review // *Psychological Bulletin*. 1979. № 84. P. 852-875.

Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program / In D. L. Pepler, K. H. Rubin (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression* Hillsdale. N.J., 1991. P. 411-449.

Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. Oxford, 1993. P. 109–118.

Olweus D. Peer harassment: A critical analysis and some important issues / In J. Juvonen, S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. N. Y., 2001. P. 3-20.

O'Moore M., Kirkham C. Self-esteem and its relationship to bullying behavior // *Aggressive Behavior*. 2001. № 27. P. 269-283.

Osterman K. et al. Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression // *Aggressive behavior*. 1998. № 24. P. 1-8.

Owens L. D. Sticks and stones and sugar and spice: girls' and boys' aggression in schools // *Australian Journal Guidance and Counseling*. 1996. № 6. P. 45-55.

Paquette J. A., Underwood M.K. Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1999. № 45. P. 242-266.

Perry D.G., Kusel S.J., Perry L.C. Victims of peer aggression // *Developmental Psychology*. 1988. №24. P. 807-814.

Perry D.G., Perry L.C., Kennedy E. Conflict and the development of antisocial behavior / In: Uhlinger-Shantz C., Hartup W.W. (Eds.). *Conflict in child and adolescent development*. N. Y. 1992. P. 301-329.

Pettit G.S., Bakshi A., Dodge K.A., Coie J.D. The emergence of social dominance in young boys' play groups: developmental differences and behavioral correlates. *Developmental Psychology*. 1990. № 26. P. 1017-1025.

Rivers I., Smith P.K. Types of bullying behaviour and their correlates // *Aggressive Behavior*. 1994. № 20. P. 359-368.

Roland E. School influences on bullying. Stavanger, 1999. P. 15-56.

Salmivalli C., Lappalainen M., Lagerspetz K. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up // *Aggressive Behavior*. 1998. № 24. P. 205-218.

Schwartz D., McFadyen-Ketchum S., Dodge K. A., Pettit G. S., Bates, J. E. Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school // *Development and Psychopathology*. 1998. № 10. P. 87-99.

Schwartz D., McFadyen-Ketchum S. A., Dodge K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1999. № 27. P. 191-201.

Smith P.K., Madsen K., Moody J.C. What causes the age decline in reports of being bullied in school? towards a developmental analysis of risks of being bullied // Educational Research. 1999. № 41. P. 267-285.

Strayer F.F., Strayer J. An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children // Child Development. 1976. № 47. P. 980-988.

Vaugh B.E., Waters E. Attention structure, sociometric status, and dominance: interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence // Developmental Psychology. 1981. № 17. P. 275-288.

Vernberg E. M., Jacobs A. K., Hershberger S.L. Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence // Journal of Clinical Child Psychology. 1999. № 28. P. 386-395.

Whitney I., Smith P. K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools // Educational Research. 1993. № 35. P. 3-25.

И.С. Якиманская

Система помощи и поддержки подростков – общие тенденции в 2004-2009-2011 годах

Комплексное социально-психологическое исследование, о результатах которого пойдет речь в этой работе, проводилось по инициативе, под руководством и с непосредственным участием сотрудников Министерства образования Оренбургской области. Работа выполнялась рабочей группой, в состав которой входили психологи государственного университета (г. Оренбург), а также специалисты-педагоги системы образования г. Оренбурга и области. Социально-психологические опросы проводились в 2004, 2009, 2011г.

Основные организационно-методические позиции предпринятого исследовательского проекта:

Тенденция изменений образования в нашем обществе, остро ставит проблему работы с подростками, создание особой творческой, безопасной, развивающей среды. В рамках данного исследования все составляющие этой проблемы объять практически невозможно. Поэтому, в контексте возможных последствий идущего процесса реформирования образования, мы сочли необходимым уделить основное внимание такому ее аспекту как разработка рекомендаций учителям и родителям, администрации образовательных учреждений по социально-психологической адаптации подростков через возможности защитно-охранной превентивной деятельности регионального сообщества по материальной, социально-психологической, педагогической помощи и поддержке подростков, по защите их прав и повышению ответственности за свое поведение и поступки.

Достижение поставленной цели предполагало решение ряда основных исследовательских задач.

В плане проведения социально-психологического анализа образовательной среды в г. Оренбурге и области, определения природы общих и частных закономерностей развития исследуемого феномена в контексте социальных стандартов образа и стиля жизни жителей разных районов, перед исследователями стояли следующие основные задачи:

а) изучить состояние безопасности образовательной среды школы в представлениях оренбургских подростков;

б) описать представления подростков об асоциальном поведении, своем и сверстников, ценностные приоритеты;

в) проанализировать роль и место муниципальных учреждений региона, учителей и родителей в возможностях оказания помощи в представлениях подростков;

г) оценить возможности родителей и их представления о взаимодействии со школой;

д) дать общую характеристику профессионального и инновационного потенциала педагогов разных районов области, сравнить представления о результатах педагогической деятельности учителей и родителей;

е) на основе математико-статистического анализа дать рекомендации по корректировке основных направлений, методов, форм работы по проблемам подростков по районам области;

В первую очередь мы считаем необходимым остановиться на определении основных гипотез и раскрытии методики предпринятого исследования.

В основу исследовательской программы был положен ряд гипотез социально-экономического и социально-психологического характера. Мы считаем, что к числу важнейших факторов, определяющих поведение подростков в Оренбурге и области, в настоящее время следует отнести:

- отсутствие у многих подростков четкой уверенности в возможностях родителей гарантированного обеспечения их социально-экономического старта, действенной помощи в трудных жизненных ситуациях, аналогичные взгляды родителей;

- небезопасность образовательной среды в семье и в образовательном учреждении, связанная с несогласованностью ценностно-целевых представлений родителей и педагогов;

- спонтанность в организации обучения, воспитания, сопровождения развития детей и подростков; отсутствие в большинстве своем общественно значимых, созидательных целей и задач в использовании подростками своего свободного времени, которое может быть основным полем развития их культурных потребностей;

- своеобразная воспитательная индифферентность учебных заведений к подросткам, определенное самоустранение от ответственности за их поведение;

Цели и задачи предпринятого нами исследования определили и его основной предмет. В качестве такового выступают:

- социально-демографические характеристики подростков в г. Оренбурге и области;

- ценностно-ориентационная направленность сознания и поведения Оренбургских подростков-учащихся;

- мотивы поведения и совершения подростками поступков;

- содержание и направленность ожиданий различных видов помощи;

- представления родителей о возможностях, содержании работы школы, о взаимодействии с ней;

- ожидания и установки педагогов в отношении внедрения инноваций;
- представления учителей и родителей о результатах образования школьников, лежащие в основе новых образовательных стандартов;
- воспитательная и профилактическая деятельность семьи, учебных, культурно-спортивных и общественных учреждений, правоохранительных органов в рамках создания безопасной образовательной среды в учебных заведениях.

К числу основных участников в нашем исследовании относятся:

- подростки-учащиеся 7-11-х классов школ г. Оренбурга и области;
- их родители и учителя, администрация школ.

При проведении исследования рабочей группой использовались следующие основные методы сбора, обработки и интерпретации полученных результатов:

а) работа с объективной информацией:

- анализ официальных документов, решений, постановлений, указов, законов центральных и местных органов, организаций, связанных с изучаемой проблемой;
- анализ текущих и архивных документов городских организаций (ГУНО, учреждений дополнительного образования, ПМПК и других);

б) работа с информацией субъективного характера:

- анкетный опрос подростков, родителей, учителей;

Ниже приводятся данные выборочной совокупности (всего исследовано 6239 человек) по группе респондентов (количество человек).

Респонденты-школьники

по полу

юноши- 861, девушки- 1192

по возрасту (лет)

13-14 лет – 552,

15 - 16 лет – 1070,

17-18 лет – 354,

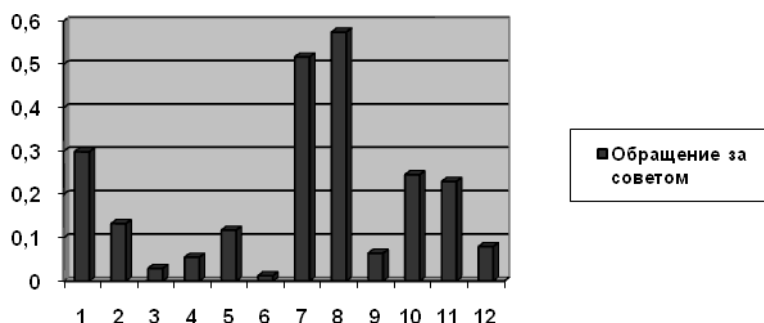
В исследовании участвовали школьники Западной зоны (г. Бугуруслан, г. Бузулук, Тоцкий район, Бузулукский район, Грачевский район, Первомайский район), Центральной зоны (г. Оренбург, Новосергиевский район, Саракташский район, Беляевский район, Октябрьский район, Ташлинский район), Восточной зоны (г. Медногорск, г. Новотроицк, г. Орск, Домбаровский район, Гайский район, Светлинский район). Из каждого района в исследовании принимали участие 118-122 человека.

В исследовании применялся модифицированный нами опросник И.А. Баевой (Баева, 2006).

В данной статье мы рассмотрим особенности системы социальной адаптации подростков и ее динамику в исследованный период.

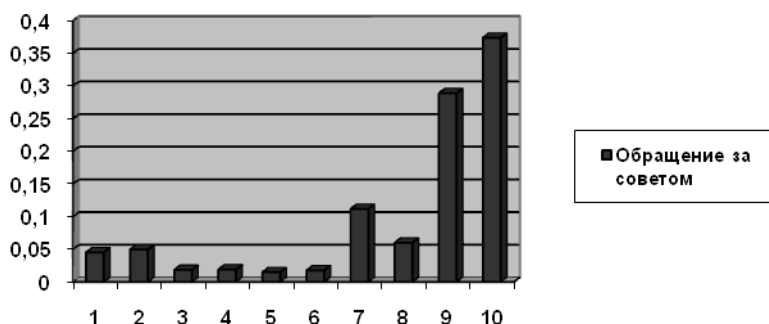
Важным моментом развития молодого поколения области является система поддержки, ведь одному в такой сложной ситуации, которая в настоящий момент возникла в образовании России вообще, и в Оренбургской области, в частности, выстоять сложно. В стартовой позиции у подростков

много помощников, но насколько школьники могут воспользоваться предлагаемой помощью, насколько эта помощь адекватна потребностям современного подростка – вот какие вопросы заботили нас как исследователей.



1- Классному руководителю; 2- Школьному психологу; 3- Школьному педагогу; 4- Психотерапевту; 5- Инспектору по делам несовершеннолетних; 6- Врачам; 7- Родителям; 8- Друзьям; 9- Позвоню на телефон доверия ; 10- К взрослому, которому доверяю; 11- Справлюсь самостоятельно; 12- Затрудняюсь ответить

Рисунок 1. Адресаты обращения за помощью для подростков (2011)



1- Классному руководителю; 2- Школьному психологу; 3- Школьному педагогу; 4- Психотерапевту; 5- Инспектору по делам несовершеннолетних; 6- Врачам; 7- Справлюсь самостоятельно; 8- Затрудняюсь ответить; 9- Друзьям; 10- Родителям.

Рисунок 2. Адресаты обращения за помощью для подростков (2009)

Обнаружилось, что система помощи у подростков все еще достаточно дефицитна. Основные адресаты, к которым обращаются подростки – родители и друзья, на втором месте – классный руководитель, взрослый, которому доверяют, сам школьник. Система профессиональной поддержки, оказываемой школьными психологами, другими специалистами, менее востребована. Достаточно часто встречаются ответы: справлюсь сам, затрудняюсь ответить. Они показывают, что в трудной ситуации велика вероятность, что подросток останется в одиночестве, без помощи и поддержки друзей и родителей. Именно поэтому важно уделять внимание информированию подростков о

системе профессиональной помощи со стороны психологов, социальных педагогов, других специалистов, так же существенно уделять внимание специальной подготовке учителей и классных руководителей по оказанию личностной помощи и поддержки подросткам. Для такой работы требуются специальные навыки.

Следует заметить, что мальчики и девочки одинаково ориентированы на поддержку друзей и родителей, на самостоятельное решение возникающих проблемы, девочки отличаются несколько большей поддержкой со стороны классного руководителя. В более младшем и старшем возрасте система поддержки более бедна – друзья и родители, в возрасте 15-16 лет школьников кроме друзей и родителей поддерживают классный руководитель и взрослый, которому они доверяют.

В 2009 году основные адресаты, к которым обращались подростки – родители и друзья, система профессиональной поддержки, оказываемой педагогами, школьными психологами, другими специалистами, практически не востребована. Достаточно часто встречаются ответы: справлюсь сам, затрудняюсь ответить. Сдвиги связаны с увеличением частоты обращений за поддержкой к классному руководителю и школьному психологу, инспектору по делам несовершеннолетних. Таким образом, можно заметить позитивные изменения в системе поддержки школьников и укреплять наметившиеся тенденции.

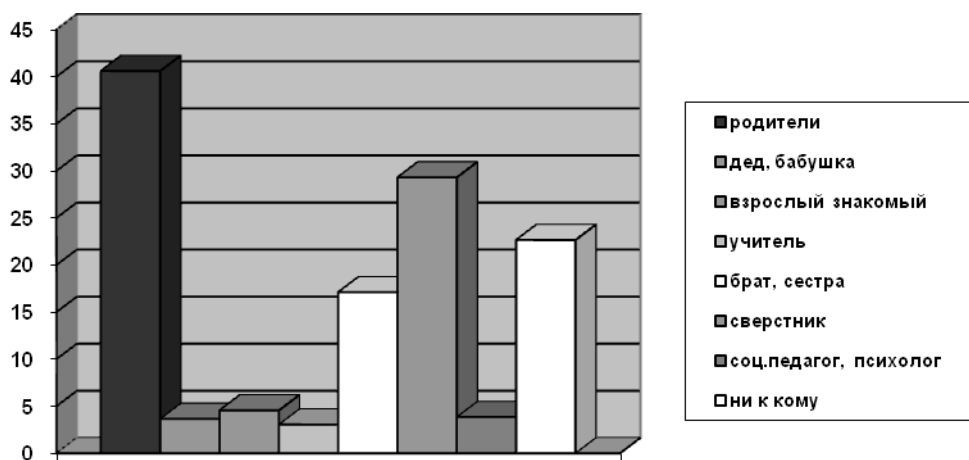
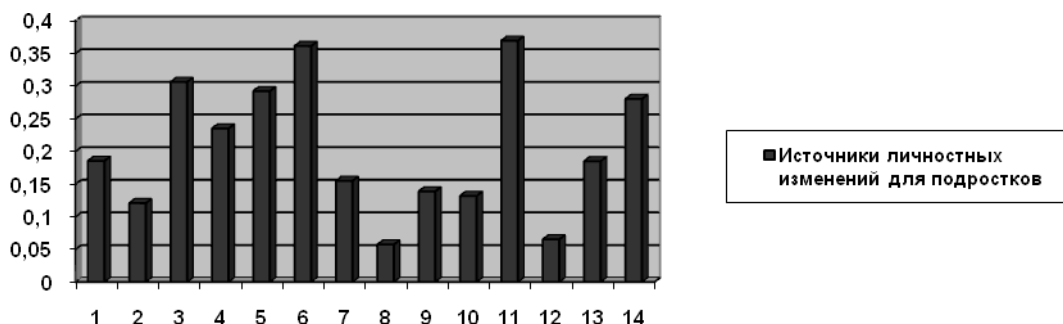


Рисунок 3. Адресаты обращения за помощью для подростков по исследованию 2004 года

В 2004 году школьники в основном обращались к родителям и сверстникам. Менее часто обращения были к взрослым знакомым, учителям, социальным педагогам и психологам.

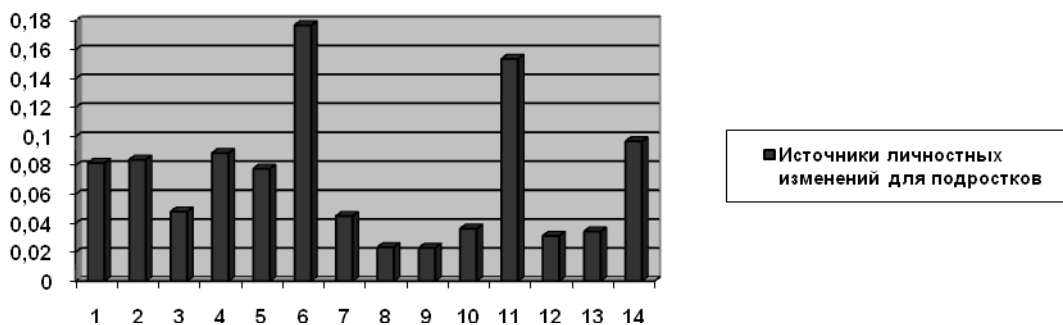
Несомненно, необходимы специальные меры, чтобы изменять ситуацию, интеграция действий всех специалистов помогающих профессий, занимающихся проблемами подростков. Прежде всего, это просвещение и информирование о возможностях качественной психолого-педагогической

помощи, оформление ее в систему, придание ей целостного характера, без таких мероприятий изменение ситуации, скорее всего, невозможно.



1- Тяжелая болезнь; 2- Жизненный кризис; 3- Общее неудовлетворительное состояние; 4- Неудачи в делах; 5- Пример здорового образа жизни авторитетного человека; 6- Влюбленность; 7- Чтение специальной литературы; 8- Участие в лекциях, семинарах по данной теме; 9- Участие в психологических тренингах; 10- Консультация психолога; 11- Смерть близкого человека; 12- Большой выигрыш в лотерею; 13- Неожиданное наследство; 14 - Новое учебное заведение или место работы.

Рисунок 4. Источники личностных изменений для подростков (2011)



1- Тяжелая болезнь; 2- Жизненный кризис; 3- Общее неудовлетворительное состояние; 4- Неудачи в делах; 5- Пример здорового образа жизни авторитетного человека; 6- Влюбленность; 7- Чтение специальной литературы; 8- Участие в лекциях, семинарах по данной теме; 9- Участие в психологических тренингах; 10- Консультация психолога; 11- Смерть близкого человека; 12- Большой выигрыш в лотерею; 13- Неожиданное наследство; 14 - Новое учебное заведение или место работы.

Рисунок 5. Источники личностных изменений для подростков (2009)

Личностные изменения, по мнению подростков, связываются со сложными жизненными событиями - смертью близкого человека, новым учебным заведением или местом работы. Так же источниками перемен в личностных характеристиках являются общее неудовлетворительное состояние, неудачи в делах, пример здорового образа жизни авторитетного человека, влюбленность. Можно увидеть внешние и внутренние факторы, факторы, связанные с сознанием, самооценкой подростка и ему неподчиняющиеся.

Меньше всего влияют на личностные изменения участие в лекциях, семинарах по данной теме и выигрыш в лотерею. Видимо, данные события расцениваются как влияющие на изменения в жизни только взрослыми людьми.

Личностные изменения в исследовании 2009 года связываются с влюбленностью, смертью близкого человека и новым местом учебы или работы. Меньше всего влияют на личностные изменения участие в лекциях, семинарах по данной теме и участие в психологических тренингах.

Изменения обнаруживаются в переоценке влияния таких факторов, как общее неудовлетворительное состояние, неудачи в делах, пример здорового образа жизни авторитетного человека.

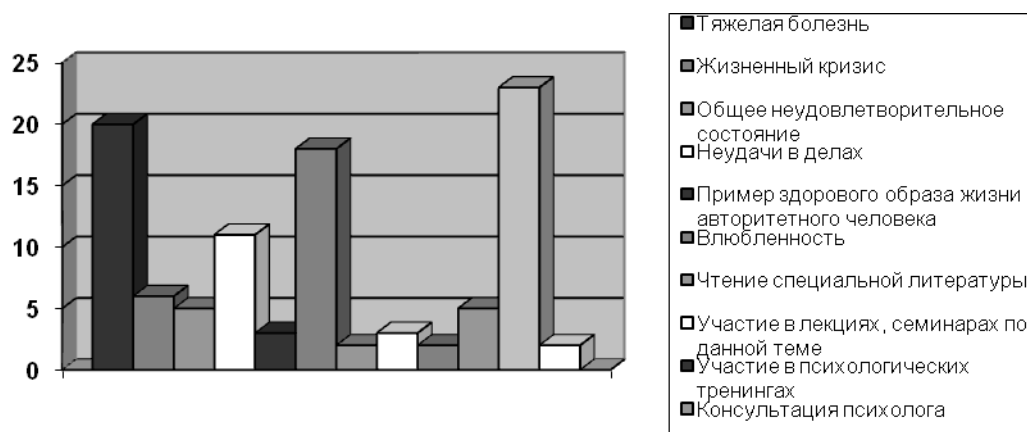
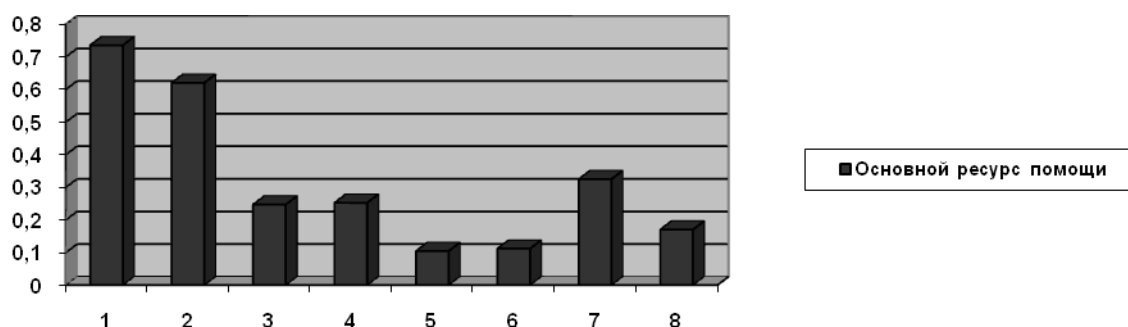


Рисунок 6. Источники личностных изменений для подростков по результатам исследований 2004 года

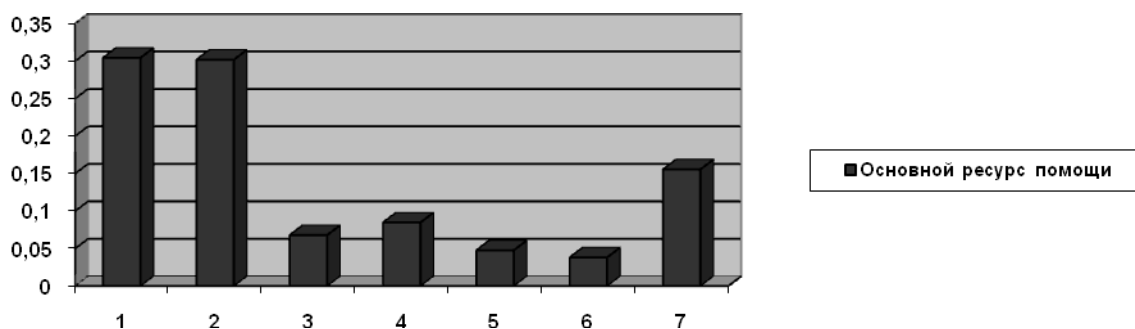
В исследовании 2004 года обнаружилось, что личностные изменения наступают, по мнению подростков в сложных жизненных ситуациях тяжелой болезни, смерти близкого человека и влюбленности.

Таким образом, обнаружались сдвиги в области влияния на изменения личности опыта собственных неудач, внешнего примера. Возможно, эти данные следует учитывать при организации процесса воспитания подростков, разрабатывая программы ориентированные на освоение негативного опыта и информирование о качественной, здоровой системе жизнепрживания для формирования адекватных и здоровых идеалов.



1- Друзья; 2- Родители; 3- Учителя; 4- Природа; 5- Религия; 6- Искусство; 7- Хобби; 8- Домашние животные.

Рисунок 7. Основные ресурсы помощи и поддержки для подростков (2011)



1- Друзья; 2- Родители; 3- Домашние животные; 4- Природа; 5- Религия; 6- Искусство; 7- Хобби.

Рисунок 8. Основные ресурсы помощи и поддержки для подростков (2009)

Для каждого человека существуют собственные личные ресурсы помощи, которым он распоряжается. Они бывают социальные и природные, духовные и материальные, связанные с интересом и чувством долга. В нашем исследовании основными ресурсами являются социальные – родители, друзья, вторые места занимают учителя, природа, хобби. Ресурсы религии и искусства наименее востребованы. Такие тенденции сохраняются независимо от пола и возраста респондентов.

В 2009 году у подростков так же было больше выражено предпочтение социальных ресурсов с недооценкой природных, возможно это еще и особенность возраста, когда тяга к людям очень актуальна. Были важны для подростка и ресурсы личного интереса. Очень мало использовались ресурсы природы, религии и искусства.

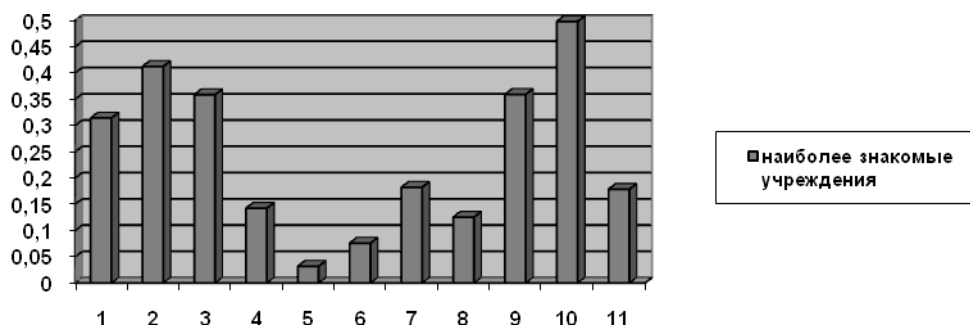
В целом картина личностных ресурсов осталась практически прежней, сменился приоритет – более часто упоминаются друзья.

По нашему мнению, следует уделять больше внимания во внешкольной работе с подростками востребованности и готовности воспользоваться различными видами личностных ресурсов. Для получения помощи подростку чаще необходим другой человек, с которым он может испытывать трудности в налаживании отношений, важно сформировать навык самостоятельного обращения к значимым ресурсам, выработанным человечеством. Возможно, что знакомство с ними – весьма перспективное направление работы с подростками.

Общеизвестно, что существует множество госучреждений, занимающихся помощью, но знают ли подростки о функциях таких учреждений, о помощи, которую им там могут оказать?

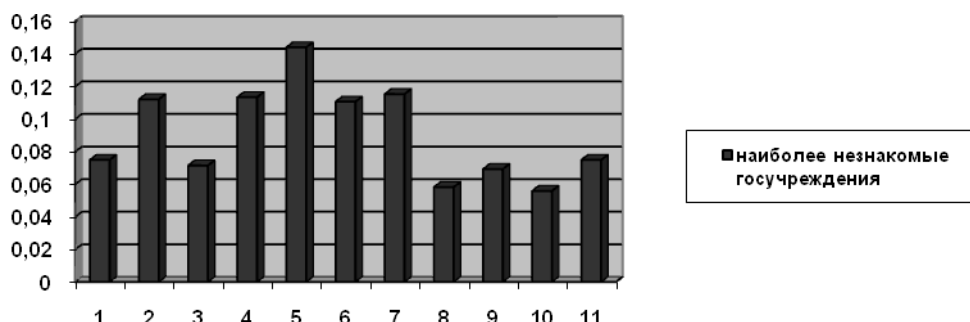
Мы обнаружили, что наиболее знакомы подросткам функции инспекция по охране прав детей, службы занятости населения, комиссии по делам несовершеннолетних, отдела Загс, местной администрации (района, города). Менее знакомы подростки с деятельностью управления социальной защиты

населения, отдела учета и распределения жилой площади, народного суда, юридической консультации.



1 - Инспекция по охране прав детей; 2- Служба занятости населения; 3- Комиссия по делам несовершеннолетних; 4- Управление социальной защиты населения; 5- Отдел учета и распределения жилой площади; 6- Народный суд; 7- Нотариальная контора; 8- Юридическая консультация; 9- Отдел Загса; 10 - Местная администрация (района, города); 11- Прокуратура.

Рисунок 9. Наиболее знакомые подросткам государственные и муниципальные учреждения (2011)



1 - Инспекция по охране прав детей; 2- Служба занятости населения; 3- Комиссия по делам несовершеннолетних; 4- Управление социальной защиты населения; 5- Отдел учета и распределения жилой площади; 6- Народный суд; 7- Нотариальная контора; 8- Юридическая консультация; 9- Отдел Загса; 10 - Местная администрация (района, города); 11- Прокуратура.

Рисунок 10. Наиболее незнатные подросткам государственные и муниципальные учреждения (2009)

Как обнаружилось, в 2009 году наиболее незнатны школьникам функции службы занятости населения, управление социальной защиты населения, отдела учета и распределения жилой площади, народного суда, нотариальной конторы. В большей степени знакомы школьникам функции комиссии по делам несовершеннолетних, юридической консультации, отдела ЗАГС, местной администрации (района, города).

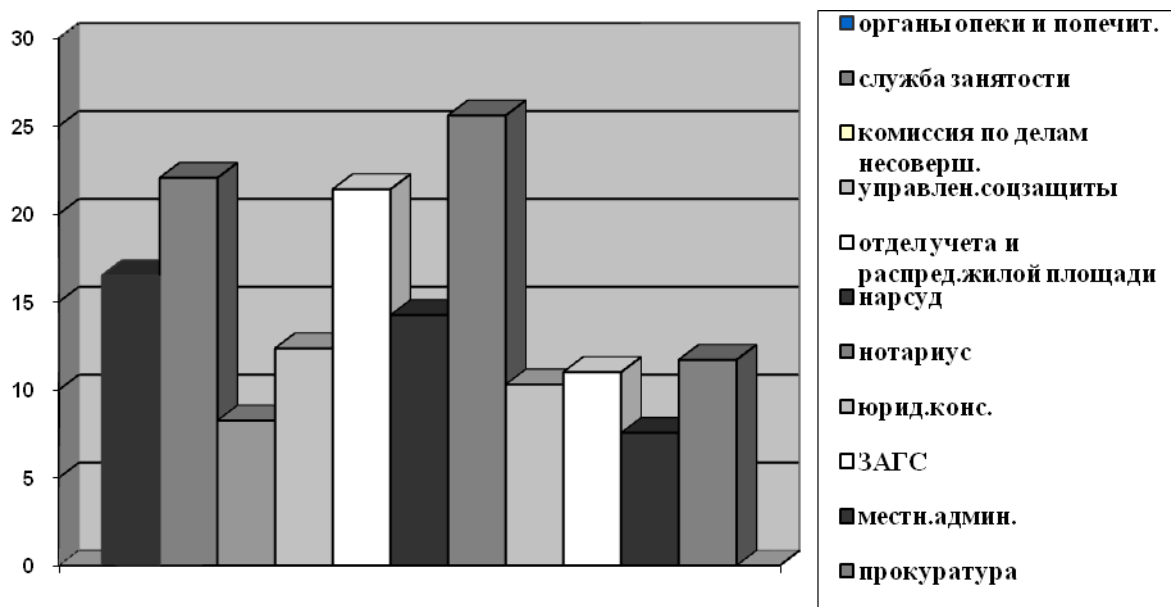


Рисунок 11. Наиболее незнакомые подросткам государственные и муниципальные учреждения по исследованию 2004 года

В 2004 году подростки говорили, что им неизвестны функции службы занятости, отдела учета и распределения жилой площади, нотариуса, они имели некоторые сведения о работе комиссии по делам несовершеннолетних и местной администрации.

Заметна некоторая динамика в осведомленности школьников, но явно недостаточная, ведь именно те учреждения, которые занимаются поддержкой начала старта молодых людей часто просто неизвестны подросткам. Полезно наладить работу в школах по просвещению учащихся в этой области, может быть, провести экскурсии, побеседовать со специалистами, наладить совместную деятельность по воспитанию подрастающего поколения. Грустно, когда обнаруживается, что школьное образование изолировано от государственных органов, хотя готовит подростков к жизни в обществе.

Итак, обнаружилось, что система помощи у подростков все еще достаточно дефицитна. Основные адресаты, к которым обращаются подростки – родители и друзья, на втором месте – классный руководитель, взрослый, которому доверяют, сам школьник. Система профессиональной поддержки, оказываемой школьными психологами, другими специалистами, менее востребована. Именно поэтому важно уделять внимание информированию подростков о системе профессиональной помощи со стороны психологов, социальных педагогов, других специалистов, так же существенно уделять внимание специальной подготовке учителей и классных руководителей по оказанию личностной помощи и поддержки подросткам. Для такой работы требуются специальные навыки.

Сдвиги, по сравнению с 2009 годом, связаны с увеличением частоты обращений за поддержкой к классному руководителю и школьному психологу, инспектору по делам несовершеннолетних. Таким образом, можно заметить

позитивные изменения в системе поддержки школьников и укреплять наметившиеся тенденции.

В 2004 году школьники в основном обращались к родителям и сверстникам. Менее часто обращения были к взрослым знакомым, учителям, социальным педагогам и психологам.

Несомненно, необходимы специальные меры, чтобы изменять ситуацию, интеграция действий всех специалистов помогающих профессий, занимающихся проблемами подростков. Прежде всего, это просвещение и информирование о возможностях качественной психолого-педагогической помощи, оформление ее в систему, придание ей целостного характера, без таких мероприятий изменение ситуации, скорее всего, невозможно.

Личностные изменения, по мнению подростков, связываются со сложными жизненными событиями - смертью близкого человека, новым учебным заведением или местом работы. Так же источниками перемен в личностных характеристиках являются общее неудовлетворительное состояние, неудачи в делах, пример здорового образа жизни авторитетного человека, влюбленность. Меньше всего влияют на личностные изменения участие в лекциях, семинарах по данной теме и выигрыш в лотерею. Изменения в сравнении с 2009 годом обнаруживаются в переоценке влияния таких факторов, как общее неудовлетворительное состояние, неудачи в делах, пример здорового образа жизни авторитетного человека. Возможно, эти данные следует учитывать при организации процесса воспитания подростков, разрабатывая программы ориентированные на освоение негативного опыта и информирование о качественной, здоровой системе жизнепрживания для формирования адекватных и здоровых идеалов.

В нашем исследовании основными ресурсами подростков являются социальные – родители, друзья, вторые места занимают учителя, природа, хобби. Ресурсы религии и искусства наименее востребованы. В целом, картина личностных ресурсов осталась практически прежней, сменился приоритет – более часто упоминаются друзья. По нашему мнению, следует уделять больше внимания во внешкольной работе с подростками востребованности и готовности воспользоваться различными видами личностных ресурсов. Для получения помощи подростку чаще необходим другой человек, с которым он может испытывать трудности в налаживании отношений, важно сформировать навык самостоятельного обращения к значимым ресурсам, выработанным человечеством. Возможно, что знакомство с ними – весьма перспективное направление работы с подростками.

Мы обнаружили, что наиболее знакомы подросткам функции инспекция по охране прав детей, службы занятости населения, комиссии по делам несовершеннолетних, отдела Загс, местной администрации (района, города). Менее знакомы подростки с деятельностью управления социальной защиты населения, отдела учета и распределения жилой площади, народного суда, юридической консультации.

Как обнаружилось, в 2009 году наиболее незнакомы школьникам функции службы занятости населения, управление социальной защиты населения, отдела

учета и распределения жилой площади, народного суда, нотариальной конторы. В большей степени знакомы школьникам функции комиссии по делам несовершеннолетних, юридической консультации, отдела ЗАГС, местной администрации (района, города).

В 2004 году подростки говорили, что им неизвестны функции службы занятости, отдела учета и распределения жилой площади, нотариуса, они имели некоторые сведения о работе комиссии по делам несовершеннолетних и местной администрации.

Заметна некоторая динамика в осведомленности школьников, но явно недостаточная, ведь именно те учреждения, которые занимаются поддержкой начала старта молодых людей часто просто неизвестны подросткам. Полезно наладить работу в школах по просвещению учащихся в этой области, может быть, провести экскурсии, побеседовать со специалистами, наладить совместную деятельность по воспитанию подрастающего поколения.

Библиографический список

Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. Практическое руководство. М., 2006.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

М.Г.Ахметвалиева

Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена

Современные требования к качеству обучения школьников требуют изменения форм контроля его результатов. В этой связи Государственной Думой был принят Федеральный закон «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения Единого государственного экзамена. В п.4.1 статьи 3 Закона указано, что «Единый государственный экзамен представляет собой форму объективной оценки качества подготовки лиц» (Единый государственный экзамен, 2006).

Введение в практику общего образования Единого государственного экзамена горячо обсуждалось профессионалами с самого начала его внедрения: дебатировались содержание, форма, организация проведения этой процедуры. Следует рассмотреть вопрос психологической подготовки школьников к прохождению данного вида аттестации, имеющий многоплановое практическое значение.

«Школьная зрелость», «психологическая готовность к сдаче ЕГЭ и ГИА» - сегодня эти понятия используются в практике образования для обозначения уровня психического развития школьника, который позволит ему успешно обучаться в школе. Они обозначают наличие у ребенка предпосылок к успешному обучению в школе и сдаче итогового экзамена. Различия проявляются при анализе указанных предпосылок.

Показателем готовности может быть: обучаемость как общая "восприимчивость к знаниям"; "восприимчивость к усвоению знаний и способов мыслительной деятельности"; "общий темп продвижения учащихся"; способность ребенка к переносу усвоенного способа, действия на самостоятельное выполнение аналогичного задания".

М.Ю.Чибисова (2004) выделяет структурные компоненты готовности выпускника к сдаче ЕГЭ: познавательный, личностный и процессуальный. Познавательный компонент включает в себя не только знания, но в большей степени сформированность учебной деятельности, навыков самоорганизации. Личностный компонент характеризуется наличием у выпускника личностно-

смысловой позиции, позволяющей осознанно выстроить стратегию деятельности на экзамене. Процессуальный компонент включает в себя знакомство с процедурой проведения ЕГЭ, навыки работы с тестами, владение способами снижения тревоги, управления своим эмоциональным состоянием (саморегуляция, релаксация).

Мы рассматриваем личностную готовность к ГИА в свете построения выпускниками целостного смысла жизни, самоопределения, считаем ее итогом профильного обучения старшеклассников, основываясь на мнении многих исследователей (Л.И.Божович, И.С.Кона, Д.И.Фельдштейна, Д.Б.Эльконица, Э.Эриксона, И.В.Дубровиной и др.).

Одним из источников психологической и психической нестабильности в период подготовки к ГИА является совокупность психических состояний учащихся, связанных с переживанием сдачи экзамена как стресса, интеллектуального и эмоционального дискомфорта. Сегодня важно научиться выявлять и «измерять» эти нарушения психического развития, определять их интенсивность и длительность проявления. Психологические службы образования должны быть озабочены оказанием помощи тем, кто в ней действительно нуждается.

Можно предположить, что в период интенсивного нервно-психического напряжения в период подготовки и сдачи государственного экзамена у школьников проявляются признаки, которые в сумме составляют симптомокомплекс несбалансированности их психического состояния. Это и сомнения в своей интеллектуальной успешности, значимости своих компетенций, и состояние психологической неопределенности, и страх не проявить себя должным образом, быть неверно оцененными и т. п. Тем самым возникают реальные угрозы здоровью школьников, что актуализирует проблему психологической безопасности образовательной среды на всех ступенях обучения и процесса подготовки к ЕГЭ.

Не находя продуктивных способов решения конфликтных ситуаций, учащиеся вырабатывают деструктивную, невротическую систему приспособления к окружающим обстоятельствам. Эти невротические симптомы не осознаются ими и, соответственно, не могут контролироваться и регулироваться.

В результате происходит дестабилизация функционирования эмоциональных свойств, способов социальной адаптации и межличностных взаимодействий как со взрослыми, так и со сверстниками, изменения самооценки. И здесь без помощи взрослого (учителя или родителя) не обойтись.

Помощь педагога в подготовке к ГИА должна заключаться не только в качественном обучении предмету, но и в психологической подготовке учащегося. Эмоциональная поддержка, похвала, повышение уверенности в успехе – все это поможет учащемуся справиться с тревогой и страхом совершить ошибку. Важно сосредоточиться на позитивных интеллектуальных сторонах и преимуществах учащегося, что позволит укрепить его самооценку, осознать свои возможности и способности.

Принципиальное значение имеет способность учащегося осознанно управлять своей учебной деятельностью, следовать по траектории своего индивидуального развития, совершать действия, обеспечивающие его саморазвитие.

В свете изменения формы итоговой аттестации актуальной стала предварительная психолого-педагогическая подготовка участников образовательного процесса к прохождению аттестации. Подготовка включает в себя формирование и развитие психологической, педагогической готовности (наличие знаний, умений и навыков по предмету) и личностной готовности (опыт, особенности личности, необходимые для прохождения процедуры итоговой аттестации).

Навыки, приобретаемые в ходе такой работы, не только повышают эффективность подготовки к экзаменам, но и вообще способствуют развитию навыков мыслительной работы, умению мобилизовать себя в решающей ситуации, овладевать собственными эмоциями и т.п.

В исследовании готовности старшеклассников к экзаменационным испытаниям приняли участие старшеклассники 2010 и 2011 годов выпуска. Всего 65 человек: 19 юношей, 46 девушек.

Использовались: тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера), тест акцентуаций характера (Шмишек), диагностика копинг-поведения в стрессовых ситуациях.

Сопоставление результатов по методике Спилбергера показывают, что с низкой «ситуативной тревожностью» и с низкой «личностной тревожностью» было выявлено 7 человек (11%), со средней «ситуативной тревожностью» и «средней личностной тревожностью» – 41 человека (63%), с «высокой ситуативной тревожностью» и «высокой личностной тревожностью» – 18 человек (26%).

С «низкой личностной тревожностью» и «низкой ситуативной тревожностью» – 19 человек (29%), со «средней личностной тревожностью» и «средней ситуативной тревожностью» – 37 человек (57%), с «высокой личностной тревожностью» и «высокой ситуативной тревожностью» – 9 человек (14%).

Сопоставление значений ситуативной и личностной тревожности позволило выявить несколько групп школьников:

- 1) низкое значение ситуативной тревожности - низкое значение личностной тревожности – (11%);
- 2) низкое значение ситуативной тревожности - среднее значение личностной тревожности – (18%);
- 3) среднее значение ситуативной тревожности - среднее значение личностной тревожности – (46%);
- 4) среднее значение ситуативной тревожности - высокое значение личностной тревожности – (11%);
- 5) высокое значение ситуативной тревожности - высокое значение личностной тревожности – (14%).



Рис. 1. Соотношение личностной и ситуативной тревожности (%)

Преобладание среднего значения ситуативной и личностной тревожности показывает нам, что 93% школьников находятся в норме психологической тревожности, а только 7% испытывают дискомфорт при подготовке к ГИА.

Причиной высокого уровня тревожности служит низкий уровень процесса адаптации к новой социальной ситуации, как подготовка и пробная сдача ГИА, нерешительность, замкнутость, ему всё кажется трудным и недостижимым.

У большинства школьников низкая и средняя тревожность. Это очень значительный показатель того, что они легко и быстро вошли в систему государственной итоговой аттестации.

Низкий уровень тревожности преобладал у школьников, которые проучились в школе со своими одноклассниками больше 3-4 лет, хорошо знают учителей, адаптировались к их методам преподавания и требованиям. Средний уровень тревожности наблюдается у школьников, как только недавно (год) пришедших на обучение в данный класс, так и уже проучившиеся определенное время. У этих молодых людей хорошая школьная подготовка, которая была построена с учётом требований обучения в вузе и к ситуации экзаменационных испытаний, формирование опыта и готовности, ускоряющих адаптацию к новой среде жизни (критические значения: $r_s = 0.987$)

Связь между значениями ситуативной и личностной тревожностью сильная, или тесная.

При сравнении результатов личностной тревожности и некоторых параметров акцентуации характера было получено следующее:

- низкий уровень гипертимности – высокий уровень ЛТ- 11% (не склонны к повышенному настроению, медленно переключаются с одного дела на другое, не склонны к приключениям, не самостоятельны, нуждаются в человеке, который бы направлял их);
- средний уровень гипертимности – высокий уровень ЛТ – 29% чел.;
- высокий уровень гипертимности- высокий уровень ЛТ – 17%.



Рис. 2. Соотношение гипертимности и личностной тревожности

Обычно повышенное настроение, склонны к приключениям, не доводят начатого дела до конца, так как не уверены в позитивном его окончании из-за высокой личностной тревожности. Очень часто меняется круг общения, друзья не постоянны, часто переоценивает свои возможности, может являться инициатором конфликтов, бурно реагируя на события, отличается повышенной раздражительностью.

При соотношении результатов личностной тревожности и эмотивности студенты были разделены на следующие подгруппы:

- низкий уровень ЛТ – низкий уровень эмотивности – (8%);
- низкий уровень ЛТ – средний уровень эмотивности – (23%);
- низкий уровень ЛТ – высокий уровень эмотивности – (11%);
- средний уровень ЛТ - низкий уровень эмотивности – (4%);
- средний уровень ЛТ - средний уровень эмотивности – (29%);
- средний уровень ЛТ - высокий уровень эмотивности – (7%);
- высокий уровень ЛТ - низкий уровень эмотивности – (2%);
- высокий уровень ЛТ - средний уровень эмотивности – (9%);
- высокий уровень ЛТ - высокий уровень эмотивности – (7%).

В сочетании с высокой личностной тревожностью эмотивные люди в стрессовой ситуации теряются, проявляют чрезмерную чувствительность, слезливость, замыкаются, стараются выполнить задание хорошо, но из-за нервных стрессов допускают ошибки, теряется лабильность и скорость выполнения заданий, в результате чего остается невыполненной часть задания ($r_s=0,334048$)

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод:

Личностная и ситуативная тревожность зависит от акцентуации характера, но не является ограничителем возможных для данного человека достижений. Они имеют отношение лишь к динамической стороне деятельности, которая может быть фактором тормоза при выполнении заданий в стрессовой ситуации.



Рис. 3. Соотношение личностной тревожности и эмотивности

Для подтверждения результатов предыдущих тестов мы провели среди старшеклассников *диагностику Копинг – поведения в стрессовых ситуациях*.

Психологи выделяют две основные *стратегии поведения преодоления* в сложных и стрессовых ситуациях (Лазарус, Фолкман). Его еще называют «копинг-поведение» (coping behavior). Преодоление рассматривается как стабилизирующий фактор, который может помочь людям поддерживать психосоциальную адаптацию к требованиям ситуации в течение периодов стресса путем овладения, ослабления или смягчения этих требований. Стрессовое воздействие ситуации тем самым снижается. Усилия могут направляться на решение возникшей проблемы (проблемно-ориентированный копинг); на изменение собственных установок в отношении ситуации (эмоционально-ориентированный копинг). Но возможно и избегание неприятной ситуации.

Чтобы помочь ученику справиться со стрессом, исходя из его индивидуальных особенностей, необходимо определить предпочитаемую школьником модель поведения

Исходя из подученных данных диагностики копинг-поведения были выделены следующие группы: ориентирование на

- 1) решение задачи - 15%;
- 2) эмоции - 23%;
- 3) избегание - 48%;
- 4) отвлечение - 4%;
- 5) социальное отвлечение - 6%.

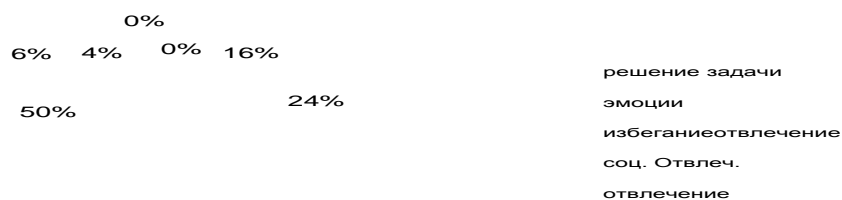


Рис.4. Группы старшекласников по копинг-поведению в стрессовой ситуации

Самая многочисленная группа – *ориентирование на избегание*: как правило, откладывается решение возникшей проблемы в надежде, что она разрешится сама; иногда предпочитают заняться чем угодно, лишь бы забыть о неприятном деле, которое нужно делать; не тратят свою энергию на разрешение того, что, возможно, решится само по себе; по возможности избегают решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия.

Вторая группа – *ориентирование на эмоции*: решая неприятные проблемы, человек часто выходит из себя и можете наломать немало дров, как правило, препятствия для решения их проблем или достижения желаемого сильно выводят из себя; вспыльчивые; решительно и быстро дают отпор тем, кто не согласен с их мнением, чем «тянуть кота за хвост», грубость и глупость других людей часто выводят их из себя; в значимых и конфликтных ситуациях бывают агрессивны. Также для них характерны следующие черты, они:

- обладают заниженной самооценкой;
- испытывают страх не соответствовать ожиданиям других;
- ощущают себя беспомощными и бесправными (выученная беспомощность);
- нуждаются в опеке и заботе;
- ориентированы на избегание конфликтов;
- закрыты своему опыту и чувствам, боятся заявить о них;
- выражают мысли и чувства в такой неуверенной и извиняющейся и скромной манере, что другие на них просто не обращают внимание, или они ожидают, что все сами догадаются об их чувствах и потребностях, а когда этого не происходит, чувствуют себя «жертвами», бесправными, униженными и оскорбленными;

- избегая неприятностей любой ценой, сами усложняют себе жизнь.

Третья по численности группа – *ориентирование на задачу*:

В любых сложных ситуациях не сдаются, в сложной ситуации лучше действуют самостоятельно; в случае необходимости сказать могут «нет»; в ситуации эмоционального давления объединяются с другими людьми, чтобы вместе разрешить ситуацию; стараются помочь другим при решении общих проблем. Ничего не принимают на веру, так как полагают, что в любой ситуации могут быть «подводные камни». Стараются держать все под контролем; обладают большим количеством моделей преодолевающего поведения, поведение характеризуется активностью, и гибкостью; выбирают «здоровые» модели преодоления стрессогенных ситуаций, что выражается в уверенном поведении, его просоциальности (вступлении в социальные контакты, поиске социальной поддержки) и в низких показателях агрессивных и асоциальных действий; использует не прямые действия, рационализацию и поиск позитивного в эмоционально-напряженных ситуациях; рассматривает кризисные ситуации как новый, полезный для будущей жизни и профессиональной карьеры опыт.

При сопоставлении некоторых акцентуаций характера (гипертимность и эмотивность) с группами копинг-поведения в стрессовой ситуации мы получили следующие результаты.

Из 30 человек с копинг – поведением «избегание» 29 школьников имеют высокий и средний уровень акцентуации характера – гипертимность. Т.е. эта группа характеризуется тем, что не доводят начатое дело до конца, друзья не постоянны, быстро отвлекаются, в процессе решения задачи теряют цель самой задачи. В ситуации ГИА выполняют задания некачественно, предпочитают не решать задачу, а переждать (списать потом, помощь учителя).

15 школьников образовали группу с высоким и средним уровнем гипертимности и ориентированы на эмоции. Т.е., в стрессовой ситуации теряют самообладание, что существенно влияет на качество выполнения задания; теряют веру в свои возможности, пасуют перед трудной задачей, часто не решают сами задачу, а ждут помощи от других. Не конструктивный тип поведения в ситуации Государственного экзамена.

7 старшеклассников ориентированы на задачу и проявляют поведение гипертимных людей (средний уровень). Раздражительны, бурно откликаются на события, но, тем не менее, настроены в любой ситуации на выполнение задачи, часто доводят начатое дело до конца, упорно идут к достижению своей цели, принося в жертву своих друзей и знакомых. Часто такие личности являются хорошими организаторами, для достижения своих целей умело подбирают исполнителей. Для ситуации ГИА качество позитивное.

При соотношении результатов копинг-поведения и акцентуации характера – эмотивность – были получены следующие группы школьников: 9 школьников с высоким и средним уровнем акцентуации характера эмотивный ориентированы в своем поведении на задачу. Т.е., исполнительны, обостренное чувство долга, стараются держать все под контролем; обладают большим

количеством моделей преодолевающего поведения, поведение характеризуется активностью, и гибкостью. В ситуации ГИА такое поведение конструктивно.



Рисунок 5. Соотношение гипертимности и копинг – поведения в стрессовой ситуации

5 человек могут дать волю своим чувствам, но ищут позитивное в эмоционально-напряженных ситуациях, в ситуации эмоционального давления кооперируются с другими (средний и низкий уровень эмотивности в сочетании с ориентацией на эмоции). В ситуации ГИА конструктивное поведение.

Наглядное представление на рисунке 6.



Рисунок 6. Соотношение эмотивности и копинг – поведения в стрессовой ситуации

Таким образом, личностная и ситуативная тревожность зависит от характерологических особенностей личности (акцентуаций характера) и наоборот, характер человека во многом диктуется личностной и ситуативной

тревожностью. Поведение человека во многом диктуется акцентуацией характера.

Библиографический список

Единый государственный экзамен: психолого-педагогическая подготовка учащихся и родителей: Методические рекомендации учителям / Сост. А.Д. Барбитова. Ульяновск, 2006.

Чибисова М. Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка (Психолог в школе). М., 2004.

Е.Н.Заболотина

Стили педагогического руководства в процессе социально-психологической адаптации подростков к учебной деятельности

Одной из составляющих функциональной стороны социально-психологической адаптации подростков к учебной деятельности является стиль педагогического руководства, воспитания школьников. Особое внимание мы решили уделить этому в виду того, что уже давно известно о влиянии некоторых стилей и типов руководства, воспитания в школе на возникновение отклоняющегося поведения у детей и подростков. Однако неправильно будет утверждать, что то или иное воспитание может вызвать отклонения в поведении. Правильнее будет говорить, что существуют определенные типы воспитания, которые создают более высокий риск возникновения отклоняющегося поведения. Таким образом, нашей задачей является выделить те стили руководства, воспитания, которые наиболее неблагоприятны для развития ребенка, а также определить, какие именно последствия влекут для ребенка эти стили воспитания.

Для начала определим, что такое «воспитание».

«Воспитание – это процесс сознательного, целенаправленного и систематического формирования личности, осуществляемый в рамках и под воздействием социальных институтов с целью подготовки ее к выполнению социальных функций и ролей» (Беличева, 1994).

Целенаправленное воспитание в идеале предполагает полное управление процессом социально-психологической адаптации, которое и направлено на создание воспитывающей среды. Но по разным причинам в жизни часто случается так, что воспитание приводит к нарушению механизмов социально-психологической адаптации, и в результате к нарушенному процессу социально-психологической адаптации.

Вопрос о влиянии того или иного стиля педагогического руководства, воспитания уже рассматривался различными исследователями. Проанализируем взгляды, предложенные некоторыми из них.

Мишель Кле предложил классификацию стилей воспитания по критерию «метод педагогического контроля». Он выделяет 6 стилей воспитания:

1) авторитарный стиль (педагог указывает ребенку, что и как делать);

2) авторитарный стиль (ребенок может выразить свое мнение, но решение принимают педагоги, не прислушиваясь к голосу ребенка);

3) авторитетный стиль (ребенок свободно высказывает свое мнение и принимает решение, но с одобрения педагогов);

4) эгалитарный стиль (одинаковые права в принятии решений между педагогами и детьми);

5) снисходительный стиль (решения в большей части принимает сам ребенок);

6) вседозволяющий стиль (подросток сам решает подчиняться ему учителями или нет) (Мишель Кле, 1991).

Наиболее благоприятным для развития и социально-психологической адаптации ребенка, по мнению М. Кле, является авторитетный стиль. Авторитарный и авторитетный стили основаны на излишнем контроле, они подавляют самостоятельность ребенка. Снисходительный, вседозволяющий и эгалитарный стили являются также неблагоприятными для подростка, так как лишают его модели ответственного взрослого поведения.

Беличева С. А. приводит более обширный перечень ошибочных стилей воспитания:

- попустительско-снисходительный стиль – взрослые не придают значения проступкам ребенка;

- позиция круговой обороны – педагоги действуют по принципу «наш ребенок всегда прав»;

- демонстративный стиль – учителя каждому жалуются на своего ученика. В результате это приводит к утрате у ребенка чувства стыдливости, чувства раскаяния за свои проступки;

- педантично-подозрительный стиль – взрослые не доверяют детям, подвергают их контролю во всем;

- жестко авторитарный стиль – педагоги склонны к физическому насилию. Ученики становятся агрессивными;

- увещательный стиль – родители проявляют полную беспомощность, предпочитая уговаривать;

- отстранение равнодушный стиль – педагоги поглощены устройством личной жизни;

- воспитание по типу «кумир школы, класса» – все прихоти ученика и желания выполняются;

- непоследовательный стиль – непоследовательная тактика воспитания в школе (Беличева, 1994).

Классификация, предложенная Беличевой С.А., скорее описывает различные ошибки воспитания, руководства, но не стили.

Короленко У. П. предлагает 4 стилия руководства, воспитания, которые, по его мнению, соответствуют различным видам отклоняющегося поведения, которые он анализирует в своей работе (Короленко, Донских, 1990):

- гиперопека – преувеличенная, мелочная забота о детях;

- предъявление непомерных требований – от ребенка требуют очень много: порядка, выполнения дисциплины, выполнения своих обязанностей и так далее;

- школа, класс с непрогнозируемыми эмоциональными реакциями – учителя, склонные к неожиданным изменениям настроения;

- гипопека – недостаточное внимание к детям.

Таблица

Классификация стилей семейного воспитания (Короленко У. П.)

Стиль воспитания	Тип позиции	Способ поведения с ребенком	Характерные словесные выражения	Влияние на развитие ребенка
Демократический	Принятие и любовь	Нежность и занятия ребенком	Он – центр интересов	Чувство безопасности, нормальное развитие
Гипопека	Явное отвержение	Невнимательность, жестокость, избегание контактов	Ненавижу этого ребенка, не буду о нем заботиться	Эмоциональная агрессивность, преступность
Авторитарный	Излишняя требовательность	Критика, отсутствие похвал, придирчивость	Не хочу ребенка такого, какой он есть	Фрустрация, неуверенность в себе
Гиперопека	Чрезмерная опека	Чрезмерные поправки или ограничение свободы	Все сделаю для ребенка	Инфантилизм, неспособность к самостоятельности

Предложенные этими авторами классификации не вполне удовлетворительны. Не выделены четко критерии, по которым они выделяют те или иные стили руководства, воспитания. Большинство описанных ими стилей скорее можно определить как типичные ошибки руководства или воспитания, которые могут допускаться в рамках любого стиля.

На основании вышеизложенного, можно рассматривать стиль руководства, воспитания как сочетание двух критериев:

а) контроль над ребенком;

б) эмоциональное отношение к ребенку со стороны взрослых. Воспитание – это одна из форм межличностного общения, а точнее – общение между педагогами и учениками. Воспитание других людей и поддержание между ними различных отношений для любого человека сопряжено с оцениванием других и установлением определенных эмоциональных отношений – либо позитивных, либо негативных. В отношениях между родителями и ребенком

также можно выделить оценку и в связи с ней определенное эмоциональное отношение.

С этих же позиций можно рассматривать и контроль за ребенком в школе, а точнее такие критерии, как «сильный контроль» и «недостаточный контроль».

Контроль в воспитании также важен, как и отношение к ребенку, так как он реализуется в процессе социально-психологической адаптации и является необходимым ее инструментом. Контроль над ребенком является одним из условий формирования самосознания личности. Условно можно разделить контроль на отношение к дисциплине и конкретное выражение в виде санкций.

Таким образом, можно выделить четыре основных стиля руководства, воспитания. Один из них положительно влияет на социально-психологической адаптации, а три других – отрицательно:

- демократический стиль – эмоциональное отношение к ребенку (любовь и принятие) и разумный контроль (ребенку задаются определенные рамки его поведения, и в пределах этих рамок ему предоставляется полная свобода);

- авторитарный стиль – эмоциональное отношение характеризуется как негативное в сочетании с чрезмерным контролем;

- гиперопека – демонстрируется любовь к ребенку в сочетании с сильным контролем;

- гипоопека – нелюбовь к ребенку и отсутствие контроля.

Рассмотрим, в чем заключается особенность каждого стиля, и, к каким последствиям приводит их применение.

Авторитарный стиль. Этот стиль характеризуется излишним применением контроля к ребенку и недостаточным проявлением теплых эмоциональных отношений. Чрезмерный контроль или строгая дисциплина в школе, как правило, выражается стремлением учителей:

- а) во всем контролировать детей, проверяя каждый шаг;
- б) следить за их попытками сделать что-либо по-своему;
- в) ограничивать активность и самостоятельность;
- г) предписывать образ действий;
- д) часто запрещать;
- е) ругать за малейшие промахи и недостатки;
- ж) прибегать к различным санкциям (Рогов, 1996).

Поведение учителей, применяющих этот стиль, не содержит в себе готовности принять ребенка, помочь ему или убедить в чем-то. В результате у ребенка растет уверенность в том, что его не принимают, не одобряют, а это ведет к убежденности в своей малоценности и ненужности. У ребенка, воспитывающегося в таких условиях, формируется неопределенная Я-концепция и ее негативная направленность. Усугубляет ситуацию еще и то, что этот стиль характеризуется тем, что учителя чаще применяют наказания, чем поощрения. Поэтому любая новая ситуация ассоциируется у ребенка с возможностью наказания, что сопровождается повышенной тревожностью и ощущением дискомфорта. Еще одним негативным последствием этого стиля воспитания является то, что ребенок, испытывая негативные чувства к себе, переносит их на других людей.

Гиперопека или позиция чрезмерного оберегания является, по мнению многих авторов, и по нашему мнению, одной из худших. Роберт Байярд утверждает, что «она основана на ряде предположений, унижающих достоинство детей и учителей, оказывает и на тех и на других пагубное воздействие» (Байярд Роберт, 2006).

В случае использования этого стиля воспитания ребенок воспринимается как беспомощное существо, которое не способно жить самостоятельно и нуждается в педагогическом руководстве.

Раттер указывает на то, что «гиперопека – это, как правило, избыточный контакт с ребенком, слишком длительный уход за ним как за «маленьким» и подавление независимого поведения. Избыточный контакт может носить как физический, так и социальный характер» (Раттер, 1995).

Ле Шан определяет гиперопеку, как «стремление взрослых подавить потребность ребенка расти и экспериментировать» (Ле Шан, 1990).

Она видит две причины в использовании взрослыми гиперопеки:

- взрослые используют ребенка для выполнения поручений, носящих личностную значимость;
- гиперопека скрывает враждебность по отношению к ребенку.

К этому перечню причин гиперопеки можно добавить еще и следующие:

- беспокойство, обусловленное школьной ситуацией и тревожно-мнительными чертами характера;
- боязнь несчастья с ребенком;
- страх одиночества;
- потребность в признании;
- доминирование в отношениях;
- необщительность;
- невротизм.

Таким образом, можно определить гиперопеку как сочетание чрезмерного контроля и демонстрации любви к ребенку, так как гиперопека может быть действительно вызвана сильным вниманием к ребенку и боязнью его потерять (уйдет в другую школу), а может быть и так, что учителя на самом деле не любят своего ученика, но из-за чувства вины «изображают» или «демонстрируют» большую любовь к нему через гиперопеку. Последствия гиперопеки бывают самые разнообразные и тяжелые. Как правило, у ребенка запаздывает социальная зрелость, возникает зависимость от взрослых, пассивность, отсутствие инициативы, податливость. Может сформироваться поведение типа «избалованное дитя», которое влечет чрезмерную самоуверенность и высокое мнение о своей личности, заносчивость, дерзость с одной стороны, а с другой стороны, беспокойство, постоянное чувство тревоги, вплоть до психического заболевания. Может быть и так, что у ребенка формируется низкая самооценка плюс зависимость от взрослых, что приводит к тому, что человек, достигая взрослости, оказывается совершенно не готовым к самостоятельной жизни. Все дети, воспитываемые в условиях гиперопеки, имеют трудности в общении с другими детьми, медленно адаптируются к новому и с трудом привыкают к школе.

Гипоопека. Гипоопека выражается в том, что учителя уделяют очень мало внимания и заботы ребенку или вообще не занимаются им. Причин гипоопеки можно выделить несколько. Одной из них является обучение в школе нежеланного ученика. В этом случае у учителей может возникнуть неприязнь к ребенку из-за того, что им пришлось оставить более любимого ученика и уделять внимание этому. Обычно нежеланным ученикам не оказывают необходимой поддержки и заботы в школе.

Бывает и так, что учителя ожидали от ученика многого, планировали его успехи, заранее обдумывали, какой работе будут его обучать. В случае, когда появившийся в школе ученик не соответствует их ожиданиям, педагоги разочаровываются в нем и испытывают чувство недовольства. «Не такой» ребенок тоже оказывается заброшенным. Еще одна причина гипоопеки – это убежденность педагогов в необходимости подготовить ученика сильным, приспособленным к трудной самостоятельной жизни. Для этого они с самых ранних классов предоставляют ученикам максимум свободы и минимум опеки и контроля. У таких педагогов ученик чувствует себя нелюбимым и брошенным.

Самой распространенной причиной гипоопеки является равнодушие к ученику и нежелание его воспитывать. Иногда такие педагоги скрывают свое равнодушие рассуждениями о том, что в школе должно быть равноправие, что человек должен максимально реализовать свой потенциал и так далее. Крайним проявлением равнодушия к ученику является детская безнадзорность. В таких случаях взрослые не осуществляют ни малейшего контроля над действиями подростка. В целом гипоопека приводит к формированию у подростка агрессивности, непослушания, склонности к воровству и асоциальному поведению.

Сложившаяся социальная ситуация сталкивает подростков с многочисленными проблемами и трудностями. Самостоятельно справиться с ними часто ребенок не способен, из-за этого процесс социально-психологической адаптации к учебной деятельности может пойти по деструктивному пути, если вовремя ему не оказать помощь, используя в педагогической деятельности наиболее благоприятные для развития личности ребенка стили воспитания.

Библиографический список

Байярд Роберт. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей. М., 2006.

Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1994.

Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск, 1990.

Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. М., 1990.

Мишель Кле. Психология подростка. М., 1991.

Раттер М. Помощь трудным детям. / Пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой. М., 1995.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996.

В.А.Кокин

Олимпиада по физике в основной школе и интеллектуальное развитие одаренных учащихся

Интеллектуальное развитие учащихся является одной из задач современной школы, так как интеллектуальный потенциал личности в отдельности и общества в целом – это существенный фактор, определяющий уровень и темпы развития государства и, следовательно, уровень жизни каждого человека.

На данном этапе обновление жизнедеятельности школы происходит в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» и Конвенцией о правах ребенка. В них образование характеризуется как процесс обучения, воспитания и развития в интересах личности, общества и государства, направленный на развитие индивида, его индивидуальных умственных и физических способностей, одаренности и таланта.

В современном мире человеку нужно уметь не только найти необходимую информацию, но и уметь преобразовать ее в соответствии с определенными требованиями. Далее необходимо научиться поступать в соответствии с полученными выводами. Именно при выполнении перечисленных действий и проявляются интеллектуальные умения человека. Следовательно, сопоставив интеллектуальные умения с уровнем развития мышления учащихся, можно сделать вывод, что к окончанию основной школы он является наиболее существенным показателем образования школьников.

Большинство интеллектуальных умений и навыков человек приобретает в школе, так как ему приходится интенсивно заниматься мыслительной деятельностью и вследствие этого развиваться. Развитие способностей зависит от соответствующего уровня индивидуальных качеств личности и от объективных условий, при которых протекает ее учебная деятельность. Методы развития одаренных детей разработаны в трудах отечественных педагогов и психологов Б.С. Алякринского, В.И. Андреева, Г.С. Альтшуллера, Ю.К. Бабанского, И.П. Волкова, М.А. Зиганова, И.П. Иванова, Т.А. Ильиной, Т.Н. Мираковой Ю.З. Гильбух, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, В.В. Клименко, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, М.А. Холодная и др. Проблемам развития учащихся в процессе обучения посвящены методические исследования В.А. Гусева, Х.Ж. Танеева, Т.А. Ивановой, Д.Лона, и др. В частности, развитию математического мышления посвящены исследования Л.Н. Колмогорова, А.Ф. Лазурского и др., развитию творческого мышления – М.В. Кларина, Э. Торранса и др. Специальные математические способности наиболее полно исследованы В.А. Крутецким и Ю.М. Колягиным. Несмотря на достигнутые в нашей стране определенные успехи в теории и практике работы с одаренными детьми, имеются и нерешенные вопросы, связанные с обучением таких детей в общеобразовательной школе. Поэтому проблема выявления возможных направлений совершенствования методики обучения физике в основной школе, ориентированной на развитие одаренных учащихся является актуальной.

Развитие мышления имеет место при обучении всем школьным дисциплинам, но физика (наряду с математикой) обладает в этом смысле определенным преимуществом. Это преимущество состоит в том, что изучение физики (как впрочем, и математики) предполагает решение большого количества разнообразных задач. Так как интеллект в основном проявляется в решении проблем, то решение задач – это наиболее естественный процесс, способствующий интеллектуальному развитию.

Чтобы процесс развития был более эффективным, уровень трудности задач для учащегося должен несколько превышать уровень его возможностей. Большинство методик использующих данный подход столкнулись с затруднениями. У многих учеников пропал интерес к подобной работе, что впоследствии лишало возможности учителя к продолжению подобной методики. Поскольку решение трудных физических задач далеко не всякому ученику будет интересно, необходимо определить факторы решающие проблему мотивации.

Решающими факторами, как правило, становятся спортивный интерес и сам по себе факт интеллектуального развития, понимаемый учениками. Эти, а также некоторые другие мотивы приводят учащихся в кружок решения олимпиадах задач, в очно-заочную физико-математическую школу, которые традиционно являются основными формами работы с одаренными и интересующимися физикой школьниками, а в дальнейшем и на участие в олимпиаде по физике. Таким образом, каждый ученик может выбрать доступный ему уровень обучения. Остановимся на одной из форм работы по интеллектуальному развитию учащихся, проводимой кафедрой методики преподавания физики Ульяновского государственного педагогического университета (УлГПУ им. И.Н. Ульянова).

Физические олимпиады являются наиболее распространенной и важной формой развития интереса учащихся к физике и их творческих способностей. Кроме того, участие в олимпиаде способствует самостоятельности в приобретении и закреплении определенных знаний, углубленной работе с литературой.

В настоящее время сложилась система проведения Всероссийской олимпиады по физике. Однако учащиеся 7,8 классов образовательных школ не совсем четко вписываются в эту систему. Поэтому кафедрой методики преподавания физики Ульяновского государственного педагогического университета в 2001 году была предпринята попытка организовать в г. Ульяновске «Открытую городскую олимпиаду по физике».

Олимпиада пользовалась огромной популярностью среди школьников, так как дала им возможность испытать свои силы и поучаствовать в соревнованиях. Опыт проведения олимпиад показал, что наиболее активными в этих мероприятиях являются учащиеся основной школы. За 10 лет проведения нашей кафедрой городских олимпиад по физике для учащихся 7 – 9 классов, в них приняло участие свыше трех тысяч учащихся.

Подводя итоги первых олимпиад для учащихся основной школы города Ульяновска, следует отметить, что они сыграли большую роль в развитии

физического образования. Ведущие школы города в области естественнонаучного образования начали активно работать с учащимися, существенно укреплять связи между школой и вузом. Наладилось четкое взаимодействие между городским отделом народного образования и педагогическим университетом.

Городская олимпиада для учащихся основной школы 2001 года уже имела координированное руководство и стала проводиться на базе педагогического университета им. И.Н. Ульянова ежегодно.

Оргкомитет и жюри олимпиад составляли студенты старших курсов и преподаватели УлГПУ. Состав оргкомитета и жюри систематически обновлялся, но при этом всегда соблюдались несколько принципов. Самый главный из них – это доверие. Ректорат УлГПУ доверял проведение и проверку заданий студентам, и студенты это доверие всегда оправдывали. Немало часов проводили на самих олимпиадах, заседаниях жюри, в беседах с учащимися и многие преподаватели кафедр методики преподавания физики и общей физики.

Второй немаловажный принцип – это добровольность. В работе с учащимися никогда не было недостатка в желающих проводить олимпиады. Большинство студентов очень активно включались в работу. Работы учащихся на олимпиадах приходилось проверять и подводить итоги обычно за три – четыре дня, поэтому совсем нетрудно представить себе тот громадный объем работы, который выполняли студенты и преподаватели.

Важно, что цели олимпиад – не только выявление наиболее одаренных учащихся, но и создание условий для пробуждения интереса к изучению физики у большого числа учеников. Работает принцип «в олимпиаде есть победители, но нет побежденных», поскольку для формирования личности учащихся важна не только победа в олимпиаде, но и участие в ней.

В.К. Мухина

Развитие мышления школьников в процессе обучения

Введение в начальной школе новых программ, повышение теоретического уровня учебного материала поставило перед преподавателем новые серьезные задачи по развитию мышления младших школьников, по формированию у них необходимых учебных умений и навыков.

Формирование учебных действий выступает как сложный аналитико-синтетический процесс, осуществляемый посредством целого ряда мыслительных операций, волевых усилий младшего школьника в условиях его заинтересованности учебной работой (Мышление и обобщение..., 1973).

Успешное формирование умений и навыков способствует развитию мышления школьника и требует создания условий и приемов, которые бы отвечали этапам этого переноса.

Создание новой системы начального обучения вытекает не только из новых общественно-экономических условий жизни нашего общества, но и определяются большими противоречиями в системе народного

образования, которые сложились и ярко проявились в последние годы. Вот некоторые из них:

Существующая система авторитарного воспитания и обучения и потребность в творческом развитии личности

Долгое время в школах существовала авторитарная система обучения и воспитания с жестким стилем управления, с использованием принудительных методов обучения, игнорированием потребностей и интересов школьников, которая не может создать благоприятных условий для внедрения идей на переориентацию обучения с усвоением знаний, умений и навыков на развитие личности ребенка: его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности.

Долгие годы внимание исследователей сосредотачивалось на исследовании проблем обучения, давших много интересных результатов. Раньше основное направление развития дидактики и методики шло по пути совершенствования отдельных компонентов процесса обучения, методов и организационных форм обучения. И только в последнее время педагоги обратились к личности ребенка, стали развивать проблему мотивации в обучении, пути формирования потребностей.

Потребность во введении новых учебных предметов (особенно предметов эстетического цикла) и ограниченные рамки учебного плана и времени обучения детей (Чабарова, 2005).

К числу противоречий можно отнести и то обстоятельство, что современное общество стимулирует развитие в человеке эгоистических потребностей (социальных, биологических). А эти качества мало способствуют развитию духовной личности.

Прежде всего, обучение в современной школе направлено на передачу детям определенного объема знаний и навыков. При этом, остается без внимания проблема развития мышления и личности ребенка, проблема создания условий для активизации его творческого отношения к обучению. Помимо этого одной из главных проблем в школе остается однообразие и монотонность, продиктованные традиционной классно-урочной организацией обучения; проверка домашнего задания, опрос, контрольные работы, объяснение нового учебного материала и т.д.

Любые знания, которыми овладевает человек, могут быть им усвоены только в том случае, если совершается вся система мыслительных операций. В то же время ни одной из мыслительных операций не может овладеть человек вне процесса усвоения каких-то знаний. Нельзя же учиться анализировать вне какого-либо содержания. Многочисленные эксперименты показали, что умственное развитие учащихся существенно зависит от того, каким оказывается содержание обучения и насколько большое внимание уделяется формированию умственных действий.

Развитие мышления в процессе учебной деятельности представляет важнейшую задачу школьного обучения. Современный уровень развития общества и информационных процессов требует формирования устойчивых

интеллектуальных способностей и навыков интенсивной мыслительной деятельности, быстрой ориентации и самоопределения в динамичном информационном мире.

В зависимости от содержания решаемой задачи принято выделять три вида мышления: практически-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Практически-действенное мышление. Этот вид мышления является и онтогенетически и исторически наиболее ранним. Его особенность заключается в том, что он оказывается необходимым и незаменимым, когда наиболее представляется решение мыслительной задачи непосредственно в процессе практической деятельности.

Наглядно-образное мышление. Его особенность характеризуется тем, что содержание мыслительной задачи основано на образном материале. Развитие наглядно-образного мышления в процессе обучения должно включать в себя задачи, требующие оперирования образами различной степени обобщенности, непосредственным изображением предметов, схематическим их изображением и символическими обозначениями.

Словесно-логическое мышление. Его особенность заключается в том, что используя словесную форму, человек оперирует наиболее отвлеченными понятиями, подчас такими, которые вообще не имеют прямого образного выражения (например, экономическими понятиями: цена, количество, стоимость, прибыль; социально-историческими: государство, класс, общественные отношения; нравственными: честность, принципиальность, патриотизм и т.д.).

Взаимосвязь видов мышления находит свое выражение в постоянных переходах одного вида в другой. Важно максимально разнообразить предлагаемые школьникам учебные задачи. Развитие мышления в процессе учебной деятельности представляет важнейшую задачу школьного обучения. Современный уровень развития общества и информационных процессов требует формирования устойчивых интеллектуальных способностей и навыков интенсивной мыслительной деятельности, быстрой ориентации и самоопределения в динамичном информационном мире.

В целом развитие мышления школьника не представляет собой равномерного движения вперед, одинакового для всей мыслительной деятельности, для действий в разных условиях и с разным материалом.

Ребенок, особенно 7-8 летнего возраста, обычно мыслит конкретными категориями, опираясь при этом на наглядные свойства и качества конкретных предметов и явлений, поэтому в младшем школьном возрасте продолжает развиваться наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, что предполагает активное включение в обучение моделей разного типа (предметные модели, схемы, таблицы, графики и т.п.) (Блонский, 1964).

Для умственного развития младшего школьника нужно использовать три вида мышления. При этом с помощью каждого из них у ребенка лучше формируются те или иные качества ума. Так решение задач с помощью наглядно-действенного мышления позволяет развить у учеников навыки

управления своими действиями, осуществление целенаправленных, а не случайных и хаотичных попыток в решении задач.

Специальная педагогическая работа по развитию наглядно-образного мышления детей младшего возраста дает благоприятный результат, повышая в целом уровень их способностей к обучению в дальнейшем.

Школьное обучение требует *целенаправленной мыслительной деятельности*, подчинения ее определенной задаче. Школьник должен найти ответ на поставленный учителем вопрос, сохраняя определенное направление мышления — направленность на решение данной задачи. Обучая умению подчинять мыслительную деятельность решению поставленной задачи, школа учит учащихся переключаться, когда это нужно, с одной задачи на другую, с одного способа действия на другой. Она формирует гибкость, подвижность мышления школьников, что опять-таки дается не сразу. Значительные сдвиги происходят под влиянием школьного обучения в осознании учащимися своих умственных действий, в умении дать отчет в решении задачи, обосновать свои действия.

Однако, и эти сдвиги осуществляются с большой постепенностью и путем преодоления значительных затруднений. Требуется упорная работа учителя для того, чтобы научить школьников давать отчет в своих умственных действиях, обосновывать их.

Все это требует от учителя систематического руководства мыслительной деятельностью школьников, особенно внимательной помощи учащимся в процессе выполнения ими более сложных и трудных задач.

Библиографический список

Блонский П.П. Избранные психологические произведения. М., 1964.

Мышление и общение: Материалы всесоюзного симпозиума. Алма-Ата, 1973.

Чабарова Б. М. Развитие наглядно-образного мышления учащихся при изучении дисциплин образовательной области "Естествознание": Дисс. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2005. 170 с.

В.Е.Строганова

Развитие личности обучающегося как одно из обязательных требований при реализации основных образовательных программ

В современном особенно быстро меняющемся обществе человек уже не может научиться один раз и на всю жизнь. Какими бы глубокими и разносторонними ни были его знания, уже через десять лет они могут потерять свою актуальность.

По мнению академика РАО А.М.Новикова (2006), в связи с переходом человечества в новую эпоху своего существования, в течение нескольких следующих десятилетий образование, очевидно, изменится больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате книгопечатания, школы современного типа. Общество, в котором образование

становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к образовательным учреждениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее. Необходимо заново осмыслить, что такое учение, воспитание, и что такое обученный и воспитанный человек.

В индустриальном обществе система образования является своего рода поточной системой. Массовое образование служит целям индустриального производства, готовит работоспособные элементы индустриального механизма и само является или стремится быть хорошо отлаженным механизмом, индустрией по производству кадров. Система массового образования строится по образу и подобию индустриального производства и делит с ним его достижения и неудачи.

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.

Ниже в таблице приведено сравнение основных компонентов парадигм учения в индустриальном и постиндустриальном обществе, предложенное А.М.Новиковым (2006).

Таким образом, следует признать необходимость развития у обучающихся таких качеств как активность, самостоятельность, ответственность, креативность, способность к саморазвитию и самообучению. Приобретение новых актуальных знаний, возможно, прежде всего, через самообразование как форму самостоятельной работы по саморазвитию и самосовершенствованию.

Всё это не только не снижает роль педагога, а еще более усиливает требования к педагогической деятельности.

Таблица

Сравнение основных компонентов парадигм учения в индустриальном и постиндустриальном обществе

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	- учение для общественного производства	- учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры
Мотивы	- учение обучающихся как обязанность; - деятельность педагога как исполнение профессионального долга	- заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; - заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними

<i>Продолжение таблицы</i>		
Нормы	<ul style="list-style-type: none"> - ответственность за учение обучающихся несет педагог; - авторитет педагога держится за счет облюдования дистанции, требуя от обучающихся дисциплины и усердия 	<ul style="list-style-type: none"> - обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; - авторитет педагога создается за счет его личностных качеств
Цели	<ul style="list-style-type: none"> - направленность учения на приобретение научных знаний; - учение в молодости как «запас на всю жизнь» 	<ul style="list-style-type: none"> - направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.); - учение в течение всей жизни
Позиции участников учебного процесса	<ul style="list-style-type: none"> - педагог передает знания; - педагог над обучающимися 	<ul style="list-style-type: none"> - педагог создает условия для самостоятельного учения; - педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство;
Формы и методы	<ul style="list-style-type: none"> - иерархический и авторитарный методы; - стабильная структура учебных дисциплин; - стабильные формы организации учебного процесса; - акцент на аудиторные занятия под руководством педагога; 	<ul style="list-style-type: none"> - демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; - динамичная структура учебных дисциплин; - динамичные формы организации учебного процесса; - акцент на самостоятельную работу обучающихся
Средства	<ul style="list-style-type: none"> - основным средством обучения является учебная книга 	<ul style="list-style-type: none"> - учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	<ul style="list-style-type: none"> - контроль и оценка производятся преимущественно педагогом 	<ul style="list-style-type: none"> - смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся

Говорят, что если дать голодному рыбу, то это не даст ему умереть с голоду один день. Но если его научить ловить рыбу самостоятельно, то это позволит ему оставаться сытым на протяжении всей жизни. Так и в образовании – главная задача не наполнить «пустой сосуд» знаниями, а научить учеников (школьников, студентов) добывать их самостоятельно по мере возникновения жизненной необходимости.

Инновационное обучение, о котором сейчас много говорят, ориентировано на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Обобщая специфику инновационного обучения, следует выделить его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

Федеральные государственные образовательные стандарты устанавливают требования к личностным результатам освоения обучающимися основных образовательных программ, включающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Перед педагогом стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования обучающегося (ученика, студента) как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель.

Как отмечает И.А. Зимняя (2000), специфика образовательного процесса заключается в реципрокности (взаимодополняемости, взаимоосуществляемости) этих двух явлений: развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое есть условие развития ученика.

Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. В этом понятии подчеркивается то, что он обучается сам при помощи других (учителя, соучеников), являясь активным субъектом образовательного процесса, и при этом все обучающиеся на определенной ступени образовательной системы характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами.

В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от произвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция — стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка.

Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания. Эти положения возрастной психологии всегда принимаются во внимание опытными учителями, когда они организуют контроль и оценивание знаний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником — вот магистральный путь личностного развития и саморазвития школьника.

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект деятельности.

Младший школьник — это начало общественного бытия человека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. В этом качестве младший школьник характеризуется, прежде всего, готовностью к ней. Она определяется уровнем физиологического (анатоми-морфологического) и психического, прежде всего интеллектуального развития, обеспечивающего возможность учиться. Готовность к школьному обучению означает сформированность отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, вхождения в новый мир, мир взрослых. Это готовность к новым обязанностям, ответственности перед школой, учителем, классом. Ожидание нового, интерес к нему лежит в основе учебной мотивации младшего школьника. Именно на интересе как эмоциональном переживании познавательной потребности базируется внутренняя мотивация учебной деятельности, когда познавательная потребность младшего школьника «встречается» с отвечающим этой потребности содержанием обучения.

Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней.

Если для младшего школьного возраста ведущей является учебная деятельность (вхождение в нее, принятие роли субъекта этой деятельности, формирование учебных мотивов, овладение ее предметным содержанием и структурой и т.д.), то для школьника среднего возраста (подростка) в качестве ведущей выступает общественно-полезная деятельность в разнообразных формах, в русле которой и интимно-личное общение со сверстниками, и очень важное общение с представителями другого пола. При этом учебная деятельность становится как бы осуществляемой активностью — она «обеспечивает» индивидуализацию подростка. В особенностях выбора средств, способов учебной деятельности он утверждает себя. Одновременная адаптация к одной новой общности, индивидуализация в другой, уже знакомой, и последующая интеграция в нее — это сложно переплетенные социально-психологические процессы, наиболее значимые для подростка. Найти себя в себе и в других — основная осознаваемая или интуитивно реализуемая потребность этого возраста.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если

соотносится с самим содержанием учебной деятельности – ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах появляются широкие социальные и узколичные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают значимое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т.е. тем, на что она направлена, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умение принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени как бы подчиняет учебную деятельность более важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой

особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Это время установления спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятели», профессионала, что учитывается преподавателем в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности и педагогического общения в вузе.

Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего, определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность – мотив достижения и познавательный мотив. Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной.

Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение – система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. В свою очередь, это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении.

Как известно, личность характеризуется тремя сферами: интеллектуальной, эмоциональной, волевой. Эти сферы равноценны. И упор на одну из них в процессе обучения (интеллектуальную) в ущерб другим ведет к диспропорциям. И то, что называется «методами стимулирования интереса к учебно-познавательной деятельности» – это попытка «залатать» недостаток эмоциональных компонентов в обучении, а то, что называется «методами стимулирования долга и ответственности» – это попытки «залатать» недостаток

волевых компонентов. Но дело в том, что, согласно здравому смыслу все три компонента: интеллектуальный, эмоциональный, волевой должны в процессе обучения выступать на равных и одновременно!

Всё вышеизложенное ни в коем случае не умаляет значения воспитательной работы – это не менее важный компонент, чем учебный процесс. Но они должны взаимно дополнять друг друга, а не просто компенсировать недостатки одного за счет другого.

Но все это как бы «внутренние» проблемы образовательной системы. На них еще накладываются и проблемы «внешние»: современный информационный взрыв кардинально изменил пространство жизни людей, систему отношений, общения, и, в том числе, организацию образовательного процесса. Сегодня весь специально подаваемый растущему человеку материал – от учебных предметов до нравственных установок – как бы широк он ни был, находится в одном русле со значительно большим потоком информации, поступающей по телевидению, от компьютера, из Интернета, разнопланового общения со сверстниками и взрослыми и т.д. Эта неотсортированная хаотическая информация, подавляя детей, молодых людей, оказывает неоднозначное, часто отрицательное воздействие на характер их развития. Необходима разработка целого ряда возникших проблем: как сформировать устойчивость личности обучающихся к потоку информации, как научить их отсортировывать ценную информацию от информационного шума и т.д. В этих условиях еще больше возрастает роль личностных качеств педагога – учителя, преподавателя, воспитателя – его духовности, нравственной стойкости, силы характера. Причем, очевидно, прежняя основная функция педагога – трансляция знаний – будет все больше смешаться к техническим и информационным средствам обучения, к телекоммуникационным системам, а на первый план будут выдвигаться его личностные качества, качества лидера и духовного наставника.

Таким образом, с развитием современных методических систем – с одной стороны, с постепенным усилением роли самостоятельной учебной работы обучающихся – с другой стороны, и стремительным совершенствованием средств обучения, в частности, информационных систем – с третьей стороны, деятельность педагога все больше будет смещаться от функций передатчика знаний к функциям развития личности обучающихся, их личностного самоопределения, порождения их личностных смыслов. А поэтому, все большие требования будут предъявляться к личностным качествам педагога.

Библиографический список

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. М., 2000.

Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М., 2006.

Новиков А.М. От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/ped.htm>.

К.П.Сулимова

Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6 и 7 лет и анализ причин дезадаптации

Адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. «Школьная адаптация – восстановление нарушенного равновесия в отношениях с миром и с собой. При благоприятных условиях она длится около двух месяцев, то есть первую четверть» (Цукерман, 1994, с. 95).

Основными особенностями систематического школьного обучения являются следующие. Во-первых, с поступлением в школу ребёнок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность – учебную деятельность. Во-вторых, особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено всё поведение ученика во время его пребывания в школе (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Поступление в школу требует определённого уровня развития мышления, произвольной регуляции поведения, навыков общения. Оценка уровня школьной адаптации состоит из следующих блоков:

1. Показатель интеллектуального развития – несёт в себе информацию об уровне развития высших психических функций, о способности к обучению и саморегуляции интеллектуальной деятельности ребёнка.

2. Показатель эмоционального развития – отражает уровень эмоционально-экспрессивного развития ребёнка, его личностный рост.

3. Показатель сформированности коммуникативных навыков (с учётом психологических новообразований кризиса 7 лет: самооценки и уровня притязаний).

4. Уровень школьной зрелости ребёнка в дошкольный период.

Исходя из уровня развития каждого из перечисленных показателей, можно выделить три уровня социально-психологической адаптации к школе. В описании каждого уровня адаптации нами будут выделены возрастнопсихологические особенности шести- и семилетних учеников.

1. Высокий уровень адаптации.

Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложнённые задачи, прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам), общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Как следует из описания, уровни развития всех показателей, перечисленных ранее, соответствуют высоким. Характеристики ребёнка с

высоким уровнем адаптации к школе соответствуют характеристикам ребёнка, готового к школе и пережившего кризис 7 лет, так как в данном случае присутствуют указания на сформированную произвольность, учебную мотивацию, положительное отношение к школе, развитые коммуникативные навыки. Исходя из данных некоторых исследователей (Головей, Рыбалко, 2001; Кривцова, Мухаматулина, 1992), шестилетний первоклассник не может относиться к высокому уровню в силу неразвитости таких аспектов адаптации, как готовность к школьному обучению (по параметрам произвольности поведения, способности к обобщению, учебной мотивации и др.), несформированность личностных новообразований кризиса 7 лет (самооценка и уровень притязаний) без необходимого вмешательства педагогов и психологов.

2. Средний уровень адаптации.

Первоклассник положительно относится к школе, её посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи, сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным (готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда); общественные поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень адаптации.

Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередки жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Фактически это уже показатель «школьной дезадаптации».

В данном случае возрастные особенности выделить сложно, так как мы имеем дело с нарушениями соматического и психического здоровья ребёнка, что может являться определяющим фактором низкого уровня развития процессов обобщения, функций внимания, других психических процессов и свойств, входящих в выделенные показатели адаптации.

Таким образом, в силу возрастных особенностей первоклассники шестилетнего возраста могут достигнуть только среднего уровня адаптации к школе при отсутствии специальной организации педагогом учебного процесса и психологической поддержки.

Следующим аспектом, на который следует обратить внимание, является неблагоприятный результат адаптационного процесса, причины, приводящие к так называемой дезадаптации.

Согласно определению, сформулированному В. В. Коганом, «школьная дезадаптация – психогенное заболевание или психогенное формирование личности ребёнка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье и затрагивает учебную и внеучебную активность ученика» (По Боровских, 1999, с. 14).

С этим понятием связывают отклонения в школьной деятельности – затруднения в учёбе, конфликты с одноклассниками и т. д. Эти отклонения могут быть у психически здоровых детей с разными нервно-психическими расстройствами, но не распространяются на детей, у которых нарушения учебной деятельности вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами.

Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребёнка к школе в форме нарушений учёбы, поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Изучая поведение шести- и семилетних детей, первоклассников, Т. В. Дорожовец обнаружила три дезадаптационных стиля: аккомодационный, ассимиляционный и незрелый (По Боровских, 1999).

Аккомодационный стиль отражает стремление ребёнка к полному подчинению своего поведения требованиям среды.

Для ассимиляционного стиля характерно стремление ребёнка подчинить социальную среду своим потребностям. В случае незрелого стиля приспособления, связанного с психологической незрелостью ребёнка данного возраста, речь идёт о неспособности его к принятию новой социальной ситуации развития.

Повышенная степень выраженности каждого из этих стилей приспособления ведёт к школьной дезадаптации.

Различно поведение этих детей в школе. Первоклассники с аккомодационным стилем приспособления, соответствующим типичному образу «хороший ученик», с готовностью подчиняются всем правилам и нормам школьной жизни, и тем самым, как правило, оказываются наиболее приспособленными к учебной деятельности и нормам школьной жизни.

Положительные оценки со стороны учителей, благодаря их высокому авторитету, способствуют формированию позитивной «Я-концепции» детей и повышению их социометрического статуса.

Дети с ассимиляционным типом адаптации, которые игнорируют новые для них школьные правила или же выполняют их только в присутствии учителя, оказываются, как правило, дезадаптированными в отношении принятия учебной деятельности, требований школы. Типичные в таких случаях негативные оценки учителя в присутствии одноклассников ведут, как правило, к ещё большему снижению их авторитета, статуса в классе, затрудняя тем самым их социальную адаптацию. Однако отмечено: относительно слабая

ориентация детей на авторитет учителя предохраняет их от сильного занижения самооценки.

Наиболее трудно адаптируемые дети с незрелым стилем, когда он обусловлен недостаточным развитием воли. Такие дети неспособны координировать своё поведение в соответствии с правилами и нормами школьной жизни.

Помимо понятия «школьная дезадаптация» в литературе встречаются термины «школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенный невроз». Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки и т. д. Чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая проявляется в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

В случаях дидактогенных неврозов травмирующей является в первую очередь сама система обучения. В современной школе, как правило, деятельность учителя имеет очень мало соприкосновений с деятельностью ученика, в то время как совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. Цели ученика и учителя изначально расходятся: учитель должен учить, ученик должен учиться, т. е. слушать, воспринимать, запоминать и т. д. Учитель остаётся в позиции «над» школьником, и, порой, не осознавая этого, подавляет инициативу учащегося, его познавательную активность, столь необходимую учебной деятельности.

Дидактогенный невроз в случае обучения шестилеток может возникнуть при невнимании учителя к их возрастным-психологическим особенностям. По мнению многих авторов (Д. Б. Эльконин, Ш. А. Амонашвили, В. С. Мухина и др.) стиль и характер педагогического взаимодействия учителя и шестилетнего ребёнка в значительной мере отличается от классического подхода к обучению семилеток.

Другой причиной возникновения дезадаптивного поведения может быть чрезмерное переутомление и перегрузка. Само поступление в школу – переломный момент в жизни ребёнка. Успешность обучения его в школе зависит от особенностей воспитания в семье, его уровня подготовленности к школе.

Ряд авторов (Е. В. Новикова, Г. В. Бурменская, В. Е. Каган и др.) считают, что основной причиной школьной дезадаптации являются не сами промахи в учебной деятельности или отношения ребёнка с учителем, а переживания по поводу этих промахов и отношений.

Для многих детей поступление в школу может стать трудным испытанием. Хотя бы с одной из следующих проблем сталкивается каждый ребёнок:

- режимные трудности (они заключаются в относительно низком уровне произвольности регуляции поведения, организованности);
- коммуникативные трудности (чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт общения со сверстниками, проявляются в сложности привыкания к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);

- проблемы взаимоотношений с учителем;
- проблемы, связанные с изменением семейной обстановки (Бугрименко, Цукерман, 1994).

Таким образом, школьная адаптация – процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому, организованному школьному обучению. Успешность такой перестройки, с психологической точки зрения, зависит от уровня развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сформированности коммуникативных навыков и т. д. Незрелость какой-либо из указанных сфер является одной из причин, которая может привести к той или иной форме дезадаптации.

Согласно существующей классификации форм дезадаптации, нарушения адаптационного процесса к школе могут проявляться в виде:

- несформированности элементов учебной деятельности;
- несформированности мотивации учения;
- неспособности произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности;
- неумения приспособиться к темпу школьной жизни (Бугрименко, Цукерман, 1994).

Библиографический список

Боровских Л. А. Формирование готовности к школьному обучению детей с незначительными отклонениями коммуникативной функции: Автореф. ... канд. дисс. М., 1999. 24 с.

Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Учимся читать и писать. М., 1994.

Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2001.

Кривцова С. В., Мухаматулина Е. А. Сценарий тренинга педагогической эффективности. М., 1992.

Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей. М., 1994.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

А.В.Суслина, Е.А.Трифорова

Ценностные ориентации школьников и учителей пожилого возраста и проблема их адаптации

Высокая профессиональная ответственность является отличительной особенностью педагогической профессии. В педагогической деятельности учителя значительное место принадлежит личности самого педагога, присущим ему жизненным ценностям, интересам и потребностям, которые в значительной мере определяют мотивы и цели его профессиональной деятельности, отношение к работе и удовлетворенность ею. В практической деятельности учителя, внимание, как правило, обращается на профессиональные ценностные ориентации, такие, как авторитаризм или демократизм, профессиональная компетентность, психологическое самочувствие и т.п.

Психологические и педагогические исследования свидетельствуют о том, что ценности играют исключительно важную роль в формировании личности, выступая в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, которые, в свою очередь, определяют присущие ему установки и мотивацию деятельности в различных областях, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. Ценностные ориентации выступают внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим его отношение к окружающему миру и себе.

Характерной чертой современной школы все в большей степени становится ее необычность, непохожесть на ту школу, которая была совсем недавно. Современному образованию сложно ориентироваться в системе ценностей современного общества, отличительной особенностью которого является переоценка и осмысление ценностей. То, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнение в его «полезности», значимости (Леонтьев, 1988, с. 13-14).

Утрачивая веру в старые ценности, человек теряет объекты для своей проекции вовне. Это приводит к тому, что он замыкается в себе, а окружающий мир становится для него чуждым и даже враждебным. Сложившиеся к настоящему времени в психологии и педагогике механизмы ориентации на ценности вступили в противоречие с общей ситуацией развития современных учеников и обусловили возникновение ряда противоречий в педагогическом взаимодействии педагогов и учащихся.

Однако, несмотря на это, несомненно, от системы ценностных ориентаций педагогов зависит общая атмосфера образовательного процесса, система отношений «педагог – учащийся», «педагог–педагог», «педагог–родители» и т.п., качество учебно-воспитательной работы, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое. Развитие личности и формирование шкалы жизненных ценностей определяется также и тем, что ожидают от него семья и общество, какие ценности и идеалы ему предлагают, какие задачи стоят перед ним в разные возрастные периоды.

Традиционно целостный процесс образования реализуется через совокупность предметных отраслей, например, математического, физического, биологического, исторического образования. Использование определенных традиций для введения инноваций можно рассматривать как эволюционный подход к внедрению идей гуманизации образования. Введение психологии как обязательного учебного предмета могло бы стать предпосылкой следующего шага в продвижении этих идей.

Ценности общественных институтов в любом случае признавались приоритетными над ценностями индивидуальности. Это, в свою очередь, приводило к тому, что советская педагогика строилась с позиций классовости, с позиций интересов определенных социальных групп, как науки, апеллировавшей при разработке своего понятийного аппарата к значениям, но не к личностным смыслам.

Во многом сдерживалась творческая инициатива педагогов-практиков, которым разрешалось творить только в жестких рамках сложившихся педагогических догм. При этом любая импровизация, любая творческая инициатива, не согласованная с вышестоящими структурами и политическими органами, признавалась чуждой и вредоносной для отечественной педагогики.

Гуманизация образования рассматривается многими учеными как преломление в педагогике личностного подхода, разработанного в сфере философии и психологии. При этом не ведется речь о его редукции, поскольку педагогическая наука имеет собственный предмет и задачи исследования. В данном случае имеется в виду тот гуманистический пафос, который был заложен в соответствующих философских и психологических концепциях.

С позиций гуманизации образования, смысл жизни человека состоит в его стремлении стать источником самореализации для других людей, стать нужным людям и необходимым им. Основным понятием в педагогике и психологии должно быть понятие гуманизации образования, под которым понимается такая организация учебного процесса, которая направлена на развитие личности, предполагающее формирование у нее механизмов самовоспитания и самообучения через удовлетворение ее базовых потребностей: в психологически комфортных межличностных отношениях и социальном статусе; в реализации своего творческого потенциала; в познании в соответствии со своими индивидуальными когнитивными стратегиями.

Основная задача, которая стоит перед педагогом, работающим в рамках гуманистической парадигмы – это обучение детей и подростков умению жить, поскольку сама жизнь есть искусство самое важное и в то же время самое сложное для человека. Его объектом является не та или иная специализированная деятельность, а сама жизнедеятельность, т.е. процесс развертывания и осуществления всех потенций человека.

Многими психологами, а также педагогами, развивающими идеи личностно ориентированного образования (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Климов, А. А. Леонтьев, В. А. Петровский, И.С.Якиманская и др.), подчеркивается, что адекватные представления человека о себе, других людях, психологических особенностях межличностных взаимоотношений, творчества, развития, самореализации являются важным фактором становления личности. По сути, это диктует необходимость введения в содержание образования психологической компоненты.

Важной проблемой в психологии, как и многих других наук является проблема ценностей личности, так как они являются детерминантами жизненного пути личности.

Психологическая модель строения и функционирования мотивации человека и ее развития в процессе социогенеза, конкретизирует понимание личностных ценностей как источников индивидуальной мотивации, функционально эквивалентных потребностям. Личностные ценности формируются в процессе социогенеза, достаточно сложно взаимодействуя с потребностями.

Признание ценностей реально действующими имманентными регуляторами деятельности индивидов, которые оказывают влияние на поведение независимо от их отражения в сознании, не отрицает существования не совпадающих с ними как по содержанию, так и по психологической природе сознательных убеждений или представлений субъекта о собственных ценностях.

При адекватном осознании и вербальном выражении ценностей их включение в практическую регуляцию деятельности может не происходить: из-за отсутствия возможностей реализации, наличия конкурирующих или противоречивых ценностей. Реально действующие ценности не всегда адекватно осознаются и вербализуются субъектом: в силу ограниченности его интеллектуальных возможностей действия защитных механизмов и др. Адекватно осознаваемые ценности могут неадекватно вербально репрезентироваться: в силу речевых табу и другого рода преград. Рассогласования могут определяться наличием конкурирующих компонентов вербального поведения или сознания.

Значение исследования ценностных ориентаций индивида определяется тем, что они представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом. В настоящее время едущее место в личности учителя принадлежит общечеловеческим, гуманистическим ценностям, которые доминируют в общественном сознании современного развитого индустриального общества: здоровье и психологическое благополучие, счастливая семейная жизнь, интересная работа, материальное благополучие и другие (Kluckhohn, 1951).

Одним из важнейших этапов нравственного развития является ознакомление подростка и юношей с моральными устоями общества, выработка у него уважительного отношения к сложившейся системе духовных ценностей. Конечно, решающую роль в этом играет школа и ВУЗ.

Олпорт Г.В., выступает за более активную ориентацию учебного процесса на нравственное воспитание личности (Олпорт, 1998). По мнению Л.Колберга, система ценностей юношей и девушек частично зависит от его когнитивного развития. Эти ценности в некоторой степени являются продуктом имеющегося у них опыта формирования моральных суждений. Однако, знание моральных норм вовсе не означает, что их будут соблюдать (Крайг, 2000).

В современном обществе основными общечеловеческими ценностями являются семья, здоровье, образование, работа. Общечеловеческие ценности тесно связаны с личными ценностями человека, которые можно условно разделить на материальные и духовные (нравственные). Реализация всех этих ценностей необходима для самоутверждения, признания личности. Каждый человек отдает предпочтение тем или иным ценностям. О его выборе можно судить по богатству или скудности внутреннего мира, разнообразию интересов, неповторимой человеческой индивидуальности. На протяжении всей жизни

человек формирует свое мировоззрение, образ жизни. Значительную роль в этом играют его окружение (семья, друзья), а также различные национальные, религиозные и социальные воззрения и традиции. Очень важен момент формирования собственной шкалы ценностей в подростковом возрасте - в период постепенного вхождения во взрослую жизнь (Куликова, 2000).

К важным и актуальным особенностям образовательной среды можно также отнести усложнение процессов формирования системы ценностей, связанное с системным кризисом, переходом к рыночным отношениям. Общество переживает ответственный исторический этап – становление рыночных отношений. Он связан с изменением не только экономических отношений, но и всей системы социальных отношений. Меняется весь образ жизни людей, и это, конечно, не может не вести к изменению ценностных ориентации, мотивации поведения и всего процесса социализации личности. Суть рыночных отношений – экономический либерализм, конкуренция, стремление к прибыли. Они влияют на ценностные ориентации личности неоднозначно. С одной стороны, они, бесспорно, пробуждают инициативу, активность, энергию людей, расширяют возможности для развития способностей и творчества личности. Но нельзя забывать или не обращать внимания и на вторую сторону влияния ценностей рынка на формирование личности. Она состоит в том, что развитие экономического либерализма и конкуренции ради прибыли, как это хорошо показали К. Хорни, Э. Фромм, Дж. Хоманс, Р. Мертон и другие, приводит к таким последствиям, как двойная мораль, всеобщее отчуждение, психические фрустрации, неврозы и т. д.

Ценности личности как бы пропускаются через призму рынка и приобретают характер рыночных ценностей. Не только материальная, но и духовная жизнь общества и личности строятся по законам рыночных отношений и экономического обмена. В условиях господства рыночных отношений личность нередко теряет свои высшие ценности, составляющие смысл ее жизни. Такого рода кризис затрудняет воспроизводство существующих общественных структур, норм, традиций, а также формирование и развитие общества в целом. Сами по себе рыночные отношения и связанные с ними цели и ценности не могут иметь самодовлеющего значения, т.е. выступать как высшие ценности. Это всегда лишь ценности – средства для собственного развития человека. Преследующие цели материального обогащения рыночные ценности, конечно, необходимы. Но за ними всегда стоят (и не должны забываться) более основополагающие ценности духовного развития личности (Кирилова, 2000).

Ценностные ориентации являются важной категорией для обозначения сознательной значимости молодежи. Они связаны с мотивами, целями, желаниями личности. Жизненные установки формируются в процессе социализации человека, его воспитания, образования, усвоения общественных ценностей, идеалов, верований, идеологии, социальных норм и обычаев, традиций и множества других взаимосвязанных факторов.

Поскольку в подростковом возрасте нельзя говорить о законченном процессе становления ценностных ориентаций, они только развиваются. Вместе

с тем, именно в этот период набирает силу социальная активность, потребность в реализации морального мировоззрения (Райс, 2000).

Процесс ориентации на нравственные ценности может быть продуктивным только при наличии строго определенного комплекса условий. В системе образовательной подготовки учащихся должны обязательно присутствовать и определять весь процесс формирования ценностных ориентаций следующие условия.

1. Ценностное наполнение содержания образования, введение в учебный план дисциплин и курсов по выбору, максимально способствующих формированию профессионально-ценностных ориентации, а также отражение в содержании учебных дисциплин тех ценностей, к которым формируется отношение учащихся.
2. Кроме этого, в программу должны быть включены все компоненты содержательной структуры, включая знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.
3. Умение педагога транслировать ценности в жизнедеятельность учащихся.
4. Необходимость вовлечения учащихся в самообразовательную деятельность, которая играет роль катализатора в процессе интериоризации профессионально значимых ценностей.

Нами было проведено исследование ценностных ориентаций школьников. Всего было обследовано 85 испытуемых подросткового возраста, учащиеся 8-10 классов гимназии №3 г.Оренбурга.

В исследовании использовалась методика Рокича М. «Ценностные ориентации», опросник терминальных ценностей «ОТеЦ», который является авторской разработкой Сенина И.Г.

Исходя из полученных результатов, нами сделаны следующие выводы:

Для современных подростков наиболее значимыми являются материальные ценности и ценности индивидуальной самореализации. Малозначимы для них ценности, соответствующие параметрам, которые отражают отношение к другим людям, а также моральные и нравственные ценности. Наиболее значимыми и актуальными жизненными сферами для подростков являются сфера обучения, образования и сфера профессиональной жизни. Менее значима сфера семейной и общественной жизни.

Наибольшее количество взаимосвязей отмечается у подростков в сфере профессиональной деятельности со сферой обучения, образования; сферой семейной и общественной жизни.

Поэтому, в современной ситуации быстрых социальных изменений изучение особенностей системы ценностных ориентаций, стремлений, а также определение наиболее значимых жизненных сфер подростков и учителей пожилого возраста представляет определенную ценность, как для практических исследований, так и для теоретического анализа.

Исходя из результатов нашего исследования, можно рекомендовать практическим психологам проведение консультативной работы с подростками по следующим направлениям.

1. Для того чтобы определиться в ценностных ориентациях, необходимо помочь, особенно подросткам, ответить на вопросы: в каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха, на что в первую очередь направить свою энергию? Следует рассмотреть какие перспективы открывает та или иная значимая ценность в других не менее значимых для подростков и взрослых сферах жизни.

2. В ходе консультирования необходимо обращать внимание не только на противоречивость, но и на сформированность иерархии ценностных ориентаций. Если равные по значимости ценности конкурируют, клиенту нужно помочь определить очередность и направленность своих действий.

3. Следует учитывать, что на формирование системы ценностных ориентаций влияют определенные личностные качества.

Также можно отметить следующие основные психологические ресурсы учителей пожилого возраста.

1. Мудрость, или жизненный опыт.

2. Нереализованные потребности духовно-познавательного, творческого плана, если они были сформированы в течение жизни.

3. Способность и желание к изменению.

4. Способность к социальным контактам и необходимость в них.

Задача психолога-консультанта в этом взаимодействии выявить данные качества с помощью диагностических методов и помочь клиенту осознать свое будущее, оценить имеющиеся планы, ценности, ориентиры, и при необходимости, скорректировать их через обучение, социально-психологические тренинги, работу в группах.

Таким образом, мы можем сказать, что ценностные ориентации – это сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. В изменившейся социальной ситуации человек стремится выработать в себе и принять такие ценности, жизненные ориентиры, которые бы позволили бы ему найти своё место в различных системах взаимодействия и самоопределиться.

Именно показатель сформированности системы ценностных ориентаций особенно важен для подростка, выбирающего свой профессиональный путь, ориентиры, которые связаны с его дальнейшей жизнью, и находят отражение в последующие жизненные периоды.

Таким образом, на формирование ценностных ориентации учащихся оказывают влияние не только содержание дисциплин, но и человеческие качества преподавателя вуза, ведущего данный предмет, а именно:

- профессионально-педагогическая культура, включающая в себя духовную, нравственную, этическую, культуру общения, поведения, деятельности;

- неординарность, уникальность его личности (это будет способствовать развитию творчества, привитию интереса к предмету и к самому преподавателю); сформированность ценностей и ценностных ориентации. Лишь в том случае, когда педагог пропустит ценности через свои чувства - он сможет привить их учащимся.

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включенную в систему.

Профессия педагога сама по себе постоянно требует не только совершенствования учителя, но и повышения качества его подготовки, в настоящий момент направленной на усиление эмоциональной составляющей профессии, развитие эмпатии, направленности на другого человека как выражение любви, доброты, милосердия. Успешных результатов в педагогической деятельности смогут добиться только учителя с высокой нравственной культурой, обладающие яркой индивидуальностью, отстаивающие свою позицию и стиль в педагогике, готовые к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и творческому саморазвитию. Поэтому далеко не случайны обращения ученых к вопросам развития духовного общения педагога, ориентированного на ценность другого человека, передачу нравственных ценностей, становление коммуникативной культуры.

Библиографический список

Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестн. МГУ. Сер 14. Психология. 1988. № 2. С. 3-14.

Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. 2000. №4. С. 29-31.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

Куликова Л.В. Хрестоматия по психологии личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.

Олпорт Г.В. Личность в психологии. СПб., 1998.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

Kluckhohn C. Values and value orientations in the theory of action / Ed. T.Parsons, E.Shils. Cambridge, 1951.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В.Башкин

Конфликтная компетентность субъекта учебной деятельности в аспекте проблемы адаптации личности

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №11-06-00738а

Способность эффективно разрешать конфликтные ситуации является одним из важных показателей успешной социально-психологической адаптации личности в коллективе. Для обозначения данной способности исследователями в психологической литературе используются близкие по содержанию понятия: «конфликтоустойчивость личности» (Анцупов, Шипилов, 2002), «конфликтная компетентность» (Петровская, 1997; Хасан, 2004), «конфликтологическая компетентность» (Цой, 2001).

Базовым в нашем исследовании является понятие «конфликтная компетентность», являющееся широко распространенным в современной психологии. Данная компетентность представляет собой вид коммуникативной компетентности, обеспечивающий адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Нами рассмотрены взгляды ученых на вопрос выделения структуры конфликтной компетентности (М.М. Кашапов (2006), Л.А. Петровская (1997), Т.И. Привалихина, Е.В. Рыбина, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан (2004)). Сделан вывод об отсутствии в психологической литературе общепринятого исследователями подхода к рассмотрению структурных составляющих данной компетентности личности.

В структуре конфликтной компетентности, как сложной структурно-функциональной системе, нами выделены три основных компонента: 1) когнитивный (представлен информационным и креативным элементами); 2) мотивационный (характеризуется доминированием в поведении личности мотивации стремления к успеху); 3) регулятивный (содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы). На основании предложенной структуры конфликтной компетентности установлены ее структурные характеристики: когнитивная, мотивационная и регулятивная.

1) Когнитивная характеристика предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять ее структурные компоненты.

2) Мотивационная характеристика представляет собой направленность личности на конструктивное разрешение конфликта.

3) Регулятивная характеристика обозначает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Функциональная сторона конфликтной компетентности личности способствует обеспечению эффективной реализации межличностного взаимодействия, характеризуется выработкой и принятием оптимального решения в ситуации конфликта.

На основе проведенного теоретического анализа нами установлены функции конфликтной компетентности: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная, коррекционная.

Превентивная функция предполагает реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии с целью предупреждения возникновения конфликтных ситуаций.

Прогностическая функция заключается в способности личности прогнозировать развитие конфликта, осуществляя планирование собственных действий.

Конструктивная функция обеспечивает процесс выбора и принятия личностью оптимального решения в ситуации конфликта.

Рефлексивная функция обозначает готовность личности обращаться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций.

Коррекционная функция заключается в возможности личности вносить конструктивные изменения в свое поведение в конфликте.

Выделенные функции соотносятся со структурой конфликтной компетентности. Прогностическая функция является реализацией когнитивного компонента данной компетентности. Конструктивная функция связана с мотивационным компонентом конфликтной компетентности. Рефлексивная и коррекционная функции обусловлены регулятивным компонентом изучаемой нами компетентности. Превентивная функция является универсальной, поскольку ее реализация обусловлена механизмом психологического соответствия, то есть интегративным характером функционирования всех трех структурных компонентов конфликтной компетентности.

В качестве методологической базы при проведении исследования был использован системный подход (В.А. Барабанщиков, Д.Н. Завалишина, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орел, В.Д. Шадриков), поскольку он ориентирован на комплексное изучение объекта как целостной системы (Барабанщиков, 2008; Карпов, 2004; Шадриков, 2007). Реализация в исследовании данного подхода позволяет выявить специфику конфликтной компетентности как сложной, структурно-функциональной системы, определить ее компоненты и элементы, установить связи и отношения между ними.

При проведении исследования был использован следующий диагностический инструментарий: методика «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс, Р. Даймонд), опросник «Диагностика личности на мотивацию к

успеху и к избеганию неудач» (Т. Эллерс), личностный опросник «Диагностика уровня субъективного контроля» (Дж. Роттер), методика «Шкала оценки эмоциональной возбудимости» (V.A. Braithwaite, в адаптации А.А. Рукавишниковой, М.В. Соколовой), опросник «Оценка уровня волевого самоконтроля» (Е.В. Эйдман, А.Г. Зверков), методика диагностики типа реагирования в конфликте (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), опросник «Диагностика личностной креативности» (Ф. Вильямс, в адаптации Е.Е. Туник).

Совокупная выборка испытуемых включала 160 студентов, получающих педагогическое и техническое образование. Исследование проводилось на базах Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославского государственного технического университета, Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова (г. Архангельск).

Для изучения связи личностных особенностей и типа реагирования в конфликте все испытуемые были разделены на три группы. Основанием для проведенной дифференциации послужили результаты, полученные по методике «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). Выделены следующие группы обследуемых: 1) Испытуемые с преобладанием в ситуации конфликта стратегии агрессивного поведения (22%); 2) Испытуемые с доминированием в конфликте стратегии ухода (30%); 3) Испытуемые, ориентированные на поиск оптимального решения конфликта, удовлетворяющего интересы обеих сторон (48%). Направленность личности на выбор оптимального типа реагирования рассматривалась нами как критерий наличия у нее конфликтной компетентности.

Установлены базовые качества испытуемых с преобладанием стратегии агрессивного поведения и стратегии ухода в ситуации конфликта. Выявлено, что доминирующим качеством, определяющим данные типы реагирования, является эмоциональная возбудимость. Проведенный регрессионный анализ позволил установить влияние робости на склонность личности уходить от решения конфликта. Уравнение регрессии, отражающее данную связь: «Уход» = 12,360 + 1,080* х «Робость»; при $p < 0,05$.

Установлено, что в структуре базовых качеств личности с оптимальным типом реагирования в конфликте доминирует субъективный локус контроля как показатель регулятивного компонента конфликтной компетентности. На основе проведенного корреляционного анализа сделан вывод о том, что сформированность эмоционально-волевой саморегуляции, высокий уровень развития интернальности, качеств креативной личности, а также мотивация стремления к успеху связаны с выбором в ситуации конфликта конструктивной стратегии поведения, направленной на поиск решения, удовлетворяющего интересы обеих сторон.

Выявлено, что креативность студентов оказывает влияние на выбор ими стратегии оптимального разрешения конфликта ($\eta^2=0,73$ у студентов, получающих педагогическое образование; $\eta^2=0,68$ у студентов технического вуза). Творческое восприятие студентами конфликтной ситуации, способность

проявлять гибкость мышления и поведения способствуют принятию ими конструктивного решения в конфликте.

Доказано, что чем сильнее у студентов выражена интернальность, тем выше у них сформированы показатели эмоциональной саморегуляции, что является важным условием успешной реализации в конфликте оптимального типа реагирования.

В проведенном совместно с А.С. Кашаповым исследовании взаимосвязи социально-психологической адаптации и конфликтной компетентности студентов было обнаружено, что для успешно адаптированных студентов характерны высокий уровень эмоционально-волевого самоконтроля, адекватное принятие себя как личности, а также готовность учитывать мнение и взгляды других людей.

Нами были установлены значимые корреляции между параметром «Адаптированность» (по методике «Социально-психологическая адаптация») и следующими характеристиками личности: «Принятие себя» ($r=0,813$; $p<0,001$), «Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность)» ($r=0,79$; $p<0,001$), «Ожидание внутреннего контроля» ($r=0,688$; $p<0,001$), «Принятие других» ($r=0,654$; $p<0,001$), «Доминирование» ($r=0,566$; $p<0,001$), «Сотрудничество» ($r=0,207$; $p<0,05$).

Выявлены также обратные связи параметра «Адаптированность» с показателями «Уход от проблем» ($r=-0,462$; $p<0,001$), «Мотивация избегания неудач» ($r=-0,272$; $p<0,05$). Таким образом, студенты, стремящиеся уйти от решения проблем и ориентированные в своем поведении на избегание неудач, являются низкоадаптированными к условиям вузовского обучения.

Доказано, что ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, является регулятивная. В структуре данной компетентности студентов доминирует волевой элемент, поскольку наибольший вес в структуре базовых качеств имеют настойчивость ($W=40$) и общий самоконтроль ($W=36$).

Проведенное анкетирование позволило сделать вывод, что студенты, получающие педагогическое образование, понимают под конфликтной компетентностью способность личности анализировать причины и суть конфликта, умение распознавать конфликт еще у его истоков, способность адекватно вести себя в возникшей стрессовой ситуации и находить решение конфликта, не превращая его в борьбу и насилие, умение проявлять гибкость в поведении. В ответе одного из студентов, склонного к проявлению агрессии в конфликте, конфликтная компетентность трактуется как «умение поставить человека на место».

Перейдем далее к рассмотрению особенностей структуры данной компетентности студентов, получающих техническое образование. Доказано, что субъективный локус контроля имеет в структуре конфликтной компетентности студентов технического вуза наибольший «вес» ($W=56$). Следовательно, ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов технического вуза является регулятивная, а в структуре данной компетентности студентов доминирует рефлексивный элемент.

Как показали ответы студентов, наиболее острыми конфликтными ситуациями являются для них конфликты, возникающие в процессе взаимодействия с преподавателями в связи с выставлением экзаменационных оценок. Таким образом, недостаточная подготовленность студентов к адекватному реагированию на затруднения в межличностном взаимодействии может привести к возникновению у них трудностей в будущей профессиональной деятельности.

Доказано, что для студентов технического вуза, по сравнению со студентами, получающими педагогическое образование, характерны более высокий уровень сформированности эмоционально-волевой саморегуляции и тенденция к использованию конструктивной стратегии поведения в конфликте.

На основе результатов эмпирического исследования была разработана программа социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации. В ходе апробации программы на выборке студентов доказана ее эффективность и сделан вывод о возможности ее внедрения в учебный процесс в вузе. Эффективность программы определялась по личностному, содержательному, операциональному критериям и следующим показателям: изменения когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов конфликтной компетентности и типа реагирования в конфликте студентов; субъективная оценка участников тренинговой группы.

Библиографический список

- Анциупов А.Я., Шитлов А.И.* Конфликтология: Учеб. для вузов. М., 2002.
Барабанщиков В.А. Идея системности в психологии: пути развития / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. 2008. Т. 29. №1. С. 5-13.
Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М., 2004.
Кашапов М.М. Основы конфликтологии: учеб. пособие. Ярославль, 2006.
Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 1997. № 4. С. 41-45.
Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры. М., 2004.
Цой Л.Н. Практическая конфликтология. Кн. 1. М., 2001.
Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 2007.

Т.С.Бурякова

Особенности педагогической поддержки студентов-первокурсников в период адаптации в вузе

В условиях модернизации системы образования в России как никогда необходим специалист, способный к самостоятельному и нестандартному решению профессиональных задач. Становится все более очевидным, что решение значимых процессов, происходящих во всех сферах педагогической действительности, в решающей мере зависит от своевременной и оптимальной включенности педагога в преобразовательную деятельность.

Подобный подход к характеру подготовки будущего учителя, ориентирует исследователей на изучение и создание такой атмосферы, которая могла бы служить профессиональному развитию, способствовала бы стремлению личности к активной, созидательной деятельности. Активная позиция студентов в учебно-профессиональной деятельности возможна только при условии их успешной адаптации к условиям обучения в вузе.

Задача успешной адаптации студентов первого курса к особенностям учебного процесса вуза сегодня стоит особо остро. Практика показывает, что длительное привыкание к будням университета студентов первого курса явление весьма массовое. Отсутствие реальных механизмов включенности первокурсников в активную деятельность усложняет процесс адаптации.

Адаптация студентов первого курса есть предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида (студента) в той или иной социальной роли. Необходимость процесса адаптации обусловлена следующими факторами (Головинова, 2005, с. 57):

- иная от школьной организация обучения (особенности вузовской системы обучения);
- большой объем самостоятельной работы;
- особенности самостоятельной жизни в отрыве от семьи; новые формы студенческого коллектива;
- несформированность готовности к обучению;
- несформированность способности учиться самостоятельно;
- неумение распределять свое рабочее время для самостоятельной работы;
- интеллектуальное развитие;
- разочарование в будущей профессии (недостаточная осведомленность при поступлении);
- недостаточная мотивация и др.

Ряд исследователей (С.А. Гапонова, И.Ю. Головинова, В.В. Емельянов, И.Ю. Мильковская и др.) отмечают, что большое влияние на трудности обучения оказывает «дидактический барьер» между преподавателем и студентом. Отсюда одна из причин низких темпов адаптации студентов – несогласованность в педагогическом взаимодействии между преподавателем и студентом при организации способов учения. Активная позиция должна быть не только у преподавателя, но и у студента, то есть должна быть совместная деятельность. Студент должен сам выбирать и находить для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели. Но при реальных условиях, в которых преподаватель все же занимает доминирующее положение, очень трудно добиться оптимального педагогического взаимодействия, что очень важно на начальном этапе обучения. Поэтому необходимо оптимизировать учебный процесс на основе личностно ориентированной субъект – субъектной модели педагогического взаимодействия (студент и преподаватель – равноправные партнеры).

Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный

поиск себя». Даже отлично окончившие среднюю школу, не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспективы, отчуждению, пассивности. Вот почему так важно, чтобы не только сам первокурсник прилагал силы к достижению положительных результатов в адаптации к обучению в вузе, необходима обязательная поддержка со стороны окружающих его людей.

В решении задач адаптации студента, будущего специалиста необходима специальная помощь педагога, которая определяется стратегиями педагогической поддержки в первые месяцы обучения, которое связывается с созданием благоприятных условий, безопасной среды, необходимых для развития и саморазвития их внутренних сил, формирования способности к самостоятельным действиям и свободному выбору (Мильковская, 2005, с. 98).

Педагогическая поддержка состоит в совместном со студентом определении его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его самоопределению (Бондаревская, 1999, с. 391). Оказывая студенту ту или иную помощь, педагог тем самым поддерживает его; и наоборот, поддерживая начинания, первые робкие, неуверенные действия студента, педагог помогает ему обрести уверенность в себе, найти силы для достижения желаемой цели и преодоление встретившихся затруднений.

В организационном отношении педагогическая поддержка включает в себя следующие этапы: диагностический (выявление и фиксация проблемы), поисковый (совместный поиск причины возникновения проблемы), договорной (проектирование действия каждой из сторон с распространением функций и ответственности), деятельностный (обеспечение успеха в разрешении проблемы) и рефлексивный (анализ достигнутого в разрешении проблем). Для стратегии педагогической поддержки характерны такие методы как упражнение, дискуссии, тренинг, драматизация, оценивание, пример, игротерапия, арт-терапия, артпедагогика.

В ходе нашей практической деятельности преподавателя на факультете дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета со студентами-первокурсниками свою высокую эффективность при адаптации студентов первого курса продемонстрировали *арт-терапевтические занятия*. Раскрывая педагогический потенциал арт-терапии как средства адаптации студентов-первокурсников, мы ориентировались на исследования А.В. Гришиной, А.И. Копытина, Л.Д. Лебедевой. Среди позитивных феноменов арт-терапии, выявленные нами в ходе эксперимента, можно обозначить наиболее значимые:

- создает положительный эмоциональный настрой в группе;
- облегчает процесс коммуникации со сверстниками, преподавателями;
- совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений взаимного принятия, эмпатии;
- позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально;

- дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме. Работа над рисунками, картинами, скульптурами – безопасный способ разрядки разрушительных и саморазрушительных тенденций. Позволяет проработать мысли и эмоции, которые студент привык подавлять;

- повышает адаптационные способности студента в университете, снижает утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением.

Арт-терапевтическая сессия отличается от традиционных форм обучения. Здесь нет отметок, не применяются оценочные суждения в плане: хорошо – плохо, красиво – некрасиво, правильно – неправильно и т.п. Искренность, открытость, спонтанность в выражении собственных чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения представляют большую ценность. Заметно отличается стиль общения, методы и приемы воспитательного взаимодействия. Педагог на арт-терапевтических занятиях – партнер. При гуманистической позиции между руководителем и творческой группой быстрее устанавливаются отношения доверия, взаимного принятия. Благодаря механизму взаимоотражения (зеркальности), можно воспитывать у студента доброжелательность, терпимость, эмпатию и другие положительные качества. Естественная спонтанность, экспрессия, отсутствие ролевой маски у педагога помогают вызвать соответствующую эмоциональную реакцию участников занятия (Лебедева, 2000, с. 28).

Первокурсник, являясь участником арт-терапевтического занятия, может выбирать подходящие для него виды и содержания творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе; вправе отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения; имеет право просто наблюдать за деятельностью группы или заниматься чем-либо по желанию.

Педагогическая поддержка в качестве *преподавателя-куратора* наиболее значима в период адаптации студентов к обучению в вузе. В ходе нашей педагогической деятельности с первых дней студенты получали эмоциональное принятие преподавателем, информационную и консультационную поддержку. Потребность в педагогической поддержке студентов с разными трудностями определяла характер и содержание оказываемой помощи. Во внеаудиторное время нами проводились занятия-знакомства, тренинговые занятия, которые способствовали развитию эмоционального благополучия студентов, групповому сплочению и осознанию того, что студент всегда может рассчитывать на помощь и поддержку со стороны куратора и одногруппников.

Использование *дискуссионных методов* обучения, включающие формы группового сотрудничества, в учебной и во внеучебной деятельности позволяло студентам свободно выражать свое мнение по различным вопросам учебно-профессиональной деятельности, делиться впечатлениями по различным проблемам будущей профессии, делиться личностным опытом. При организации занятий с использованием дискуссионных методов обучения мы

ориентировались не столько на результат, сколько на сам процесс дискуссии, соблюдая при этом важное условие, – тема должна быть интересной и актуальной для студентов, затрагивать реальные профессиональные проблемы или личностные убеждения, отношения студентов. В процессе таких занятий у студентов активизировалось эмоциональное отношение к будущей профессии, развивались рефлексивные механизмы в педагогическом взаимодействии. Использование дискуссионных методов и приемов, способствовали формированию эмоционально позитивной совместной деятельности студентов, развитию интеллектуальной инициативности.

Эффективной формой педагогической поддержки студентов в период адаптации в вузе является *технология стимулирования эмоциональной активности в учебном процессе* (Николаева, 2006, с. 225). При использовании технологии стимулирования эмоциональной активности, учебно-профессиональная деятельность студентов строится с учетом их потребностей, интересов, склонностей, способностей и возможностей, а также жизненного опыта, что обеспечивается за счет использования комплекса значимых для студента следующих средств:

- эмоциональных стимулов содержания обучения, форм, методов, средств обучения (игровой, соревновательный, творческий, эмоционально-образный);

- учебных ситуаций для овладения студентами методикой самонаблюдения и техниками управления своими психическими состояниями (с использованием педагогических задач, игр, психогимнастических упражнений, направленных на развитие наблюдательской сенситивности, способности понимания состояний, свойств, качеств и отношений людей и групп);

- ситуаций эмоционально-ценностного переживания для развития позитивного самоотношения студента (задания, игры, упражнения на самопознание, самооценку, развитие социально-перцептивных и коммуникативных способностей личности, на анализ ошибок в межличностном взаимодействии, на программирование саморазвития).

Несмотря на эффективность, предложенных нами форм педагогической поддержки студентов первого курса в период адаптации, следует отметить, что данная проблема недостаточно исследована. Процесс адаптации первокурсников является процессом активного включения в новую образовательную среду, в результате которого решаются задачи формирования интереса у студента к обучению, развития способностей личности к самоорганизации своей деятельности.

Необходима переориентация образовательного процесса от авторитарных приемов и способов воздействия на студентов, на систему стимулирования первокурсников. Создание условий роста мотивации, личных достижений, раскрытия творческого потенциала. Предложенные нами формы педагогической поддержки студентов-первокурсников могут служить основой для поиска новых педагогических решений в современной практике профессионального образования.

Бондаревская Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999.

Головинова И.Ю. Формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 168 с.

Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. №9. С. 27-34.

Мильковская И.Ю. Педагогические условия адаптации первокурсников в образовательном процессе высшей школы: дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2005.

Николаева М.В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: монография. Волгоград, 2006.

А.Р.Ваганова

Социально-психологические факторы адаптации студентов-психологов к образовательной среде вуза

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

Современная российская действительность предъявляет все больше требований к молодежи. Молодым людям зачастую трудно ориентироваться в потоке большого объема информации, возможностей и заманчивых, на первый взгляд, перспектив. Выбор вуза, определяющий возможности профессионального самоопределения, является одним из важных моментов в жизни выпускника школы.

Исследователи отмечают важность проблемы осознанного, осмысленного отношения студента к своей учебной деятельности. Так, С.Д.Смирнов перечисляет целый ряд факторов, влияющих на успешность обучения студентов в высших учебных заведениях: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике довузовского обучения; форма обучения; наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза; индивидуально-психологические особенности студента. К вузовской системе обучения быстрее других адаптируются студенты, которые строго соблюдают режим дня, учитывают проделанную за день, за месяц работу, добросовестно и умело конспектируют и обрабатывают лекции, систематически готовятся к различным практическим занятиям и т.д. (Николаева, 2006, с. 87).

Трудности адаптации могут обуславливаться индивидуально-типологическими особенностями студентов. Как отмечают исследователи, если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением и нарушений психических функций (мышление, внимание, память, восприятие) происходит по принципу усиливающейся обратной связи: чем

больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебной, профессиональной деятельности, асоциальным поступкам. В результате анализа процесса адаптации студентов младших курсов, Т.П. Браун выделила четыре периода, качественно отличающиеся друг от друга.

1. Преадаптационный период, для которого характерно формирование жизненных планов связанных с будущей учебой, интенсификация подготовки к конкурсным экзаменам, а, следовательно, и создание предпосылок для успешного образования; формирование идеальных представлений о будущей учебной деятельности, самостоятельном образе жизни в отрыве от родителей;

2. Ориентировочный период – отличается противоречиями между реальным положением дел и идеальными представлениями, осознанием требований, принятием или непринятием их, выработкой линии поведения по отношению к ним, той или иной степенью успеваемости, формирующей статус в студенческой группе. Это период активной ломки отношений личности; на него приходится наибольшее число отчисляемых по критериям академической неуспеваемости и недисциплинированности.

3. Период истинной адаптации – характеризуется активным усвоением и принятием норм-требований к учебной работе, формированием новых отношений личности, связанных с учебной деятельностью, улучшением показателей учебы значительным сокращением отчислений по неуспеваемости.

4. Нормативный период – связан с относительно устойчивыми жизненными планами и личными отношениями, стабильными показателями в учебе, включенностью в основные сферы социокультурной внутривузовской жизни. Это период соответствия нормативным требованиям, носителями которых являются студенты, составляющие адаптированную часть коллектива (Браун, 2007, с. 23).

В образовательной среде вуза в период обучения повышается уровень осведомленности студентов о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале. Согласно подходу, разработанному В.И. Пановым, под образовательной средой понимается система (или совокупность) педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Исходя из этого, образовательная среда должна быть направлена: во-первых, на создание образовательных условий для раскрытия творческого потенциала разных сфер психики учащегося и его способностей (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравственных); во-вторых, на создание

условий, обеспечивающих возможность удовлетворения потребностей данного учащегося в соответствии с индивидуальными интересами и особенностями, задачами возрастной социализации; в-третьих, на применение таких образовательных технологий, которые соответствуют природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся, т.е. отвечать принципу экологичности (Панов, 2006, с. 5).

Таким образом, возникает потребность в научном обосновании условий оптимизации образовательных моделей, в частности, образовательной среды вуза, способствующей успешной адаптации студентов к обучению.

Один из факторов, влияющих на процесс адаптации, связан с трудностями, освоения новой роли «студент», происходит ломка сложившихся школьных стереотипов, устоявшихся систем отношений с окружающими людьми. Одной из таких важных систем, по мнению ученых, является система «семья-школа-друзья». У первокурсника она меняется кардинальным образом, поскольку центральное место занимает «вуз», а в связи с этим появляется новая роль, иной уровень отношения с родителями, другое окружение. Эта ситуация описывается как кризисная, потому что сопровождается изменениями в поведении, мышлении, мироощущении и т.д. Первокурсник осознает себя одиноким, так как зачастую сокращается общение со школьными друзьями и членами семьи (в большей степени для иногородних студентов), он попадает в новую образовательную среду, в которой ему необходимо осваивать новые виды деятельности.

Нельзя оставить без внимания еще один фактор, связанный с изменениями, происходящими в системе отношений первокурсника в семье. Обратимся в связи с этим к некоторым моментам, влияющим на успешность учебной деятельности на процесс адаптации. Во-первых, члены семьи и сам первокурсник привыкают к новой роли, которая требует более ответственного отношения к учебе, посещаемости занятий, уровню подготовки. Во-вторых, если студент приезжий, то качество общения с родителями ухудшается, зачастую ограничивается телефонными переговорами и редкими встречами. В-третьих, обращает на себя внимание факт профессиональной направленности родителей и её влияние на выбор вуза и протекание процесса адаптации. Так, И.Г. Кузнецова вводит термин «студент первого профессионального поколения», такому студенту намного труднее адаптироваться в незнакомой ему ранее информационно-образовательной среде, осваивать новый для него понятийно-терминологический аппарат по сравнению со студентами 2-го и 3-го профессиональных поколений, которые «идут по стопам» своих близких - родителей, дедов, бабушек. Эти студенты профессионально ориентированы в семье, они знакомятся со специальной литературой из семейной библиотеки, слушают разговоры своих родителей и близких на профессиональные темы и, как правило, участвуют в этих беседах и дискуссиях. Имея генетическую и приобретенную предрасположенность к определенной и знакомой им по семейной и социокультурной среде профессии, они быстро адаптируются в

новой образовательной среде, успешны в обучении, быстро продвигаются в своей профессиональной карьере (Кузнецова, 2007, с. 48).

Трудности адаптации студентов, которые выбрали для себя специальность «педагог-психолог», на наш взгляд, во многом схожи с таковыми у студентов первого профессионального поколения. В нашей стране профессия психолога получила свое признание не так давно, она привлекает с одной стороны своей новизной, а с другой – возможностью понять себя и окружающих людей, помочь им. Успешная профессиональная деятельность в данной сфере требует от студентов как учебной успеваемости по достаточно серьезным предметам, так и работы над собой.

В связи с этим проблемы, связанные с адаптацией первокурсников, являются предметом пристального внимания психологов и не теряют своей актуальности.

Проиллюстрируем представленные положения результатами исследования (2010-2011 г.), которое проводилось на базе СГУ им. Н.Г. Чернышевского, в нем приняли участие студенты второго курса (25 человек) специальность «Педагогика и психология». Профессиональная направленность семей следующая: медицина 25%, военнослужащие 25%, промышленное производство 20%, экономика и финансы 19%, сфера образования 12%. Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе (первый курс) изучалось влияние некоторых факторов (мотивы выбора профессии, оценка образовательной среды вуза, жизненные и профессиональные планы) на процесс адаптации студентов к образовательной среде вуза. На втором этапе (второй курс) в фокусе изучения был анализ тех изменений во взглядах и суждениях относительно выбранной профессии, которые произошли со студентами за год обучения.

На первом этапе были использованы следующие методики.

1. Экспертиза образовательной среды вуза проводилась с помощью адаптированной методики векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина, в которой предлагается шесть утверждений с двумя вариантами ответов. В результате диагностики образовательная среда вуза может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка. Анализ оценок студентами образовательной среды вуза производился исходя их внешних объективно-нормативных и внутренних субъектно-личностных предпосылок. Также важно учитывать тот факт, что, выбирая вуз, они преследуют цель получить профессию, при этом у них разные мотивы к обучению (внешние или внутренние). Поэтому, в своих оценках образовательной среды они опираются на отличные по важности и значению структуры.

2. Для изучения успешности протекания адаптационного процесса использовалась методика «Исследование адаптированности студентов вуза» (Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В.). Опросник состоит из шестнадцати утверждений, полученные результаты позволяют выяснить уровень адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности.

3. Адекватность выбора студентом профессии и удовлетворенность учебной деятельностью исследовалась с помощью методики «Мотивация обучения в вузе» (Ильина Т. И.), она содержит пятьдесят утверждений. Обработка результатов проводилась по трем шкалам: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

4. Для изучения жизненных планов учащихся нами была разработана анкета для определения круга показателей, характеризующих следующие компоненты: продолжительность, реалистичность, оптимистичность, согласованность, дифференцированность. Внимание респондентов в анкете сконцентрировано на образовательных и профессиональных планах, а также возрастных ожиданиях продолжительности жизни и насыщенности её событиями на различных этапах в прошлом и будущем.

В результате проведенного анкетирования среди первокурсников были получены результаты, которые позволили условно разделить выборку на группы в зависимости от оценки образовательной среды: первая группа охарактеризовала её как творческую среду (44%), а вторая как карьерную (56%). Варианты оценки образовательной среды как безмятежной и догматической в данной выборке не представлены. Важно отметить, что адаптированность к учебной группе и к учебной деятельности в двух группах находится на среднем уровне. Опрос проводился в первую неделю обучения второго семестра, очевидно, что студенты находились в активной стадии процесса адаптации к обучению в вузе, они уже сдали первую сессию, познакомились с преподавателями и одногруппниками, но еще не полностью освоились в образовательной среде вуза (ориентировочный период с переходом в период истинной адаптации). Однако, можно говорить о различиях в двух группах по критерию мотивации обучения в вузе. Так, студенты, оценивающие образовательную среду вуза как творческую, ориентированы на приобретение знаний (91%), студенты второй группы (карьерная оценка образовательной среды) чаще выбирают мотив получение диплома (84%). Таким образом, оценка образовательной среды вуза в некоторой мере опосредована мотивацией обучения в нем, которая связана со значимостью для студентов успешной учебной деятельности.

Результаты корреляционного анализа переменных позволили уточнить внутрифункциональные связи. В группе студентов, определивших образовательную среду вуза как карьерную, адаптированность к учебной группе находится в обратной зависимости с мотивом учебы – приобретение

знаний ($r=-0,71$, $p<0,01$). Таким образом, данная группа настроена на независимое положение и стремится получить образование. Вероятно, студенты переживают ряд трудностей, связанных с адаптацией к учебной группе, возможно, отсутствие установки на дружеское общение с новым окружением, они всё еще привязаны к предыдущему кругу школьных друзей и знакомых. В группе студентов, определивших образовательную среду как творческую, активность находится в обратной зависимости с мотивом выбора учебы в вузе – получение диплома, то есть активная позиция, стремление узнавать новое предполагает заинтересованность студента в результатах ($r=-0,864$, $p<0,01$). Ряд выявленных зависимостей (адаптированность к учебной группе и овладение профессией ($r=0,72$, $p<0,01$), адаптированность к учебной деятельности и приобретение знаний ($r=0,845$, $p<0,01$)) показывает, что для этой группы студентов большее значение имеет приспособление как к группе, так и к учебному процессу, то есть они занимают активную позицию. Вполне вероятно, что студенты, расценивающие образовательную среду вуза как творческую, отличаются открытостью для нового опыта, стремлением получить знания (внутренняя мотивация) по выбранной профессии. Таким образом, их можно охарактеризовать как активно включенных в процесс профессионального самоопределения.

Анализ жизненных планов студентов, а именно важных событий в жизни студентов, показал, что они имели отношение ко всем временным категориям. Так, события уже произошедшие в жизни студентов чаще всего были связаны с моментом появления на свет (25%), обучением в школе и сопутствующими этому процессу переживаниями (37%), поступлением в вуз (38%). События, связанные с настоящим, – это, в первую очередь, обучение в вузе (78%), учебный процесс, знакомство с однокурсниками (22%). В будущем студенты планируют такие события, как окончание вуза, работа по специальности – 75% (в образовательных учреждениях и частных структурах), личная и семейная жизнь – 25% (замужество и рождение детей). Особый интерес для нас представляют профессиональные планы студентов. На первом месте находится стремление продолжить образование (магистратура по направлению психология или иное), на втором месте – устройство на работу по выбранной специальности (в школе, в частной структуре, собственном агентстве), на третьем – стремление возглавить структуру (частную, лично организованную), связанную с оказанием психологической помощи разным категориям населения (дети, взрослые, бездомные, люди, находящиеся в трудной жизненной ситуации).

Таким образом, нами были получены данные, которые показывают, что студенты выбрали данную специальность исходя из интереса к ней, они хотят учиться и довольно серьезно относятся к своей учебной успеваемости. Но при этом мы должны отметить, что их профессиональные планы имеют весьма упрощенное качественное содержание, в них еще не присутствует зрелая субъектная позиция. Есть только направления, но не указано какие действия необходимо будет совершать для достижения поставленных непростых задач.

На втором этапе исследования опрос студентов второго курса проводился с целью выяснить характер изменений, которые произошли во взаимоотношениях с родителями, в профессиональных планах, а также влияние профессиональной направленности семей на процесс адаптации к обучению в вузе.

Самым сложным этапом, по мнению большинства респондентов (93%), был первый семестр, отмечают трудности, как в профессиональном, так и в социальном аспектах адаптации. По прошествии одного года обучения студенты оценили его на «хорошо» (85%), отметив, что ситуация связанная с освоением новых форм обучения в вузе изменилась к лучшему (79%), отношения в группе стали более дружелюбными (94%), получили «много новых знаний» (65%), «учиться интересно, но бывает трудно» (34%). В большинстве ответов респондентов акцентируется внимание на новизне учебных дисциплин, студенты оценивают их с точки зрения полезности в дальнейшей профессиональной деятельности. Первокурсники получали родительскую поддержку, как моральную 89% (например, «чувствовала заботу и внимание» 56%), так и материальную (68%), а также помощь при изучении некоторых дисциплин 5% (анатомия). Отношения с родителями перешли на качественно более высокий уровень, появилось больше доверия со стороны родителей (44%), самостоятельность и ответственность в принятии решении (78%). Очевидно, что родители, с одной стороны, принимают своих взрослых детей в новой роли студента и связанной с ней мерой ответственности и возросшей самостоятельности, а с другой – вынуждены в большей мере доверять суждениям своих детей об учебной успеваемости ввиду слабой информированности по незнакомым дисциплинам. Родители студентов при обсуждении профессиональных перспектив больше волнуются финансовой стороной (92%) и предлагают иные сферы деятельности (97%), лишь незначительное количество планируют и интересуются работой по специальности.

За прошедший год у студентов произошли серьезные изменения в отношениях с родителями, также они продолжают вживаться в роль студента. Маловероятно, что студенты разочаровались в своем выборе и потеряли интерес к профессии, перемены говорят о том, что наряду с процессом адаптации к образовательной среде вуза также активны процессы профессионального самоопределения. В настоящее время (ориентировочный период адаптации) студенты нуждаются в поддержке своего профессионального выбора, а также широком информировании о возможностях будущего трудоустройства.

Таким образом, студенты-психологи сталкиваются с трудностями в процессе адаптации, часть из них касается профессионального аспекта (новизна изучаемых предметов), а также социального (процесс вхождения личности в совокупность ролей). Большинство исследователей отмечает, что адаптация к условиям обучения представляет собой объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, режима деятельности в

новых условиях. Необходимо отметить, что студентов волнует проблема будущего трудоустройства, которая, в некоторой степени, связана со спецификой данной профессии. То есть наряду с интересом к данной профессии, присутствует также понимание факта незначительной информированности населения о возможностях обращения за психологической помощью, зачастую недоверие к специалистам или разочарование, связанное с уровнем их подготовки. Поэтому психологическое сопровождение адаптационного процесса студентов-психологов, прежде всего, должно вестись в направлении становления и укрепления зрелой субъектной позиции, чтобы интерес к профессии перешел в желание работать и стремиться быть высококвалифицированным специалистом.

Библиографический список

Браун Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 3. С. 20-26.

Кузнецова И.Г. Проблемы социально-педагогической адаптации студентов «первого профессионального поколения» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2007. № 2. С. 48-53.

Николаева И.А. Факторы, влияющие на успешность обучения студентов // Гуманитарные исследования. 2006. № 4. С. 87-92.

Панов В.И. Развитие индивидуальности: эконсихологический подход // 4-ая Российская конференция по экологической психологии (10 лет Лаборатории эконсихологии развития). М., 2006. С. 1-7.

И.П.Краснощеченко

Психолого-педагогическое сопровождение будущих психологов в образовательном пространстве высшей школы на начальном этапе вузовского обучения

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения ориентирует высшую школу на подготовку психологов к «решению комплексных задач в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению, а также в общественных и хозяйственных организациях, административных органах, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, предоставляющих психологические услуги физическим лицам и организациям» (ФГОС ВПО «Психология», 2010). Реализация требований нового ФГОС ВПО может быть успешной только в случае разумной интеграции новых подходов и результативных наработок, сложившихся в многолетней практике высшего профессионально-психологического образования.

Особую значимость в этой связи имеет психолого-педагогическое сопровождение адаптации первокурсников. Пристальное внимание к начальному этапу обучения будущих психологов объяснимо его субъективной

и объективной сложностью для начинающих студентов, обусловленной происходящими в это время значительными изменениями в их жизнедеятельности и сопровождающейся типичными психоэмоциональными состояниями и переживаниями - неопределенностью, тревожностью, неуверенность, напряжением, снижением самооценки и т.д.

Попав в новую среду – студенческую общность, нормы и правила функционирования которой не знакомы, молодые люди испытывают чувство одиночества. Многим студентам-первокурсникам в связи переездом в другой город и необходимостью самостоятельно организовывать свою жизнь приходится адаптироваться и к новым социальным условиям, что актуализирует ломку сложившего динамического стереотипа. Основные трудности, с которыми встречаются студенты-первокурсники, проявляются в подсистемах «студент - учебная деятельность», «студент – учебная группа», «студент - преподаватели», «студент - организация жизнедеятельности» и касаются взаимоотношений с однокурсниками, преподавателями, режима учебы, организации академических занятий и своевременной подготовки к ним, самостоятельной работы, приспособления к новым условиям быта, досуга и т.д.

Адаптация вчерашних школьников может протекать стихийно. В конце концов, спустя три-шесть месяцев с момента начала учебного года они приспособятся и интегрируются в новый социум. Однако, достаточно часто происходит обратное, когда затрудняется процесс адаптации некоторых студентов-первокурсников, и в итоге они становятся дезадаптантами, не справляющимися с учебной программой, не находят себя в новом коллективе. Для молодых людей переживание неудач в учебной деятельности, общении, невключенность в социальную группу – особо тяжелые испытания.

В этом плане эффективной является система психолого-педагогического сопровождения первокурсников факультете психологии КГУ им. К.Э.Циолковского, реализуемая на протяжении многих лет и включающая комплекс мероприятий, технологий, приемов и средств работы с будущими психологами, обеспечивающая с неизменным успехом высокие результаты успешной интеграции студентов в профессионально-психологическое сообщество факультета.

Предупреждение неблагоприятных последствий данного процесса – одна из задач реализации психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников на факультете психологии КГУ им. К.Э.Циолковского, прежде всего, ориентированной на содействие их успешному вхождению в

- учебную деятельность;
- учебно-профессиональное сообщество факультета и его культуру;
- учебную группу и включение в систему взаимоотношений и сотрудничества.

Психолого-педагогическое сопровождение первокурсников осуществляется реализацией комплекса форм специальной работы по их адаптации в первом семестре обучения, а также проведением мониторинга личностных изменений студентов в этот период (в рамках мониторинга отслеживается уровень академической подготовленности, мотивация учебно-профессиональной

деятельности и освоения профессии, преобладающие психоэмоциональные состояния, самооценка личностных изменений, удовлетворенность условиями обучения, взаимоотношениями с преподавателями, куратором, однокурсниками, студентами старших курсов и т.д.). С учетом результатов мониторинга в случае необходимости могут реализовываться дополнительные индивидуальные или групповые коррекционные мероприятия.

Наше исследование показало, что эффективность психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной субъектности первокурсников обеспечивается целостным, системным подходом. Психолого-педагогическое сопровождение на этапе адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе является управляемой системой, обеспечиваемой совокупностью организационных форм и технологий как в общеуниверситетском масштабе, так и на уровне факультета.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе – ключевая составляющая всей системы обеспечения профессиональной подготовки будущих психологов, т.к. от того, как произойдет вхождение в учебно-профессиональное сообщество факультета, принятие норм, ценностей, традиций, будет зависеть дальнейший ход индивидуального развития каждого студента: мотивация учебно-профессиональной деятельности, освоения профессией, личностные рост и самореализация.

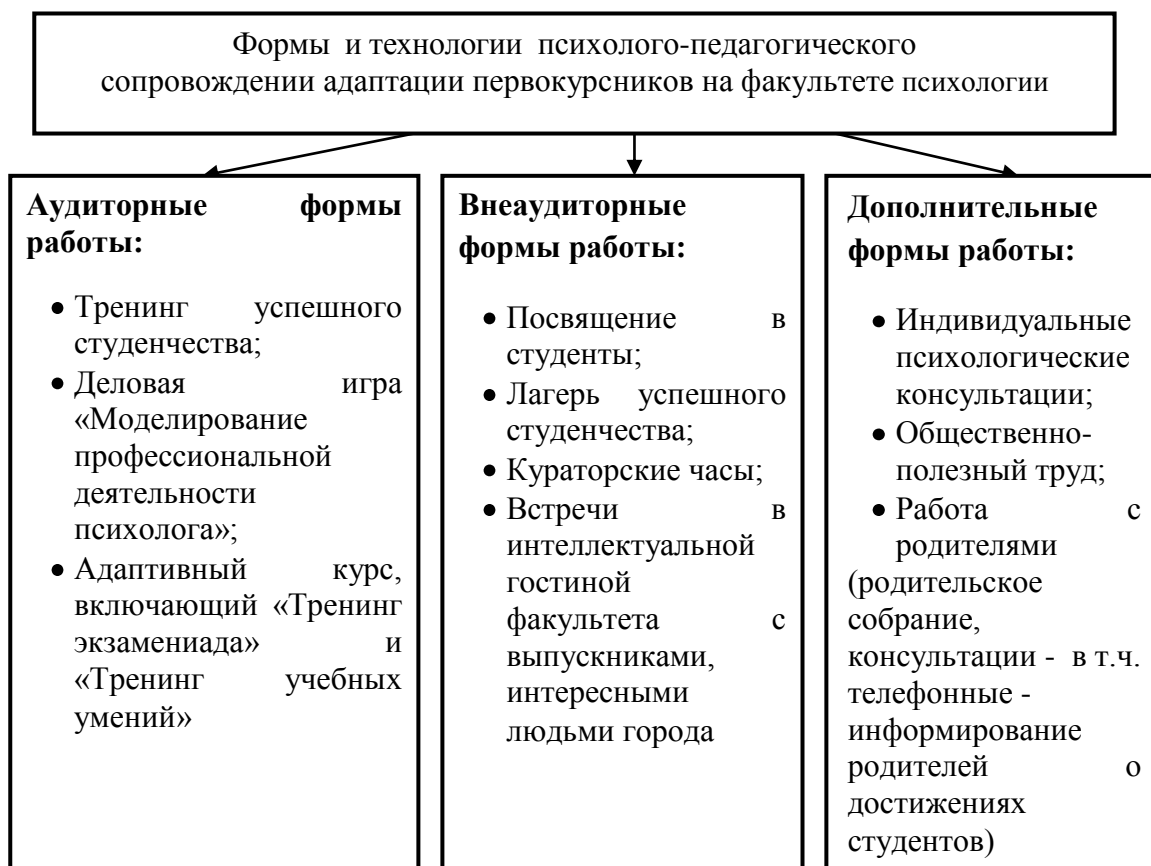


Рис. 1. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников факультета психологии

В образовательном пространстве на данном этапе сопровождения реализуется комплекс следующих форм аудиторной и внеаудиторной работы (см. рис. 1).

Тренинг успешного студенчества – исходная форма работы данной системы, проводимая с первокурсниками в первые три дня начавшегося учебного года. Его цель заключается во введении студентов в академическую группу, в предстоящую учебно-профессиональную деятельность, а также в культуру факультета и университета. Включение в эмоционально насыщенную совместную деятельность, организуемую в ходе тренинга, способствует быстрому знакомству студентов друг с другом, их взаимному познанию и сплочению. В процессе тренинга решаются задачи нормирования поведения студентов, знакомства с принятыми на факультете нормами поведения и взаимоотношений. Тренинг позволяет получить первокурсникам первые эмоционально насыщенные представления о профессиональных ценностях сообщества психологов.

Использование в названии тренинга понятия «успешность» неслучайно и призвано формировать в сознании первокурсников установку на результат, успех и успешность в профессиональном и личностном становлении уже с первых дней обучения в вузе.

Опыт работы по адаптации студентов-первокурсников показывает целесообразность обучения их целеполаганию собственного профессионального развития. В рамках нашей концепции становления и развития профессиональной субъектности нами разработана типология траекторий профессионального развития студентов-психологов (Краснощеченко, 2011). Знакомство с данной типологией первокурсников, разработка на ее основе собственной стратегии осуществляется в рамках тренинга успешного студенчества и в процессе изучения курса «Введение в профессию». Поскольку, согласно данным (Гинзбург, 1994; Аксенова, 2010) сруктурированное (случайное) и неорганизованное психологическое будущее молодежи чаще всего обуславливает ее пассивность по отношению внешним обстоятельствам, использование данной типологии, описывающей как успешные, конструктивные траектории, так и деструктивные варианты развития, позволяет активизировать процесса целеполагания собственного пути профессионального и личностного развития студентов-психологов. Целеполагание, как известно, является одной из атрибутивных характеристик профессиональной субъектности и проявляется в способности самостоятельно сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности» (Рубинштейн, 2001, с. 637).

Осмысление путей и направлений развития (конструктивных и неконструктивных), открывающихся в образовательном пространстве вуза для каждого студента дает возможность первокурсникам с первых дней обучения осознать цель – стать хорошим профессионалом, способным успешно решать профессиональные задачи, а также представить значимые ориентиры на пути продвижения к данной цели, принять на себя ответственность за собственное

развитие. В ходе работы с первокурсниками создаются возможности для формирования у них установки, что слагаемыми успешности в профессии являются хорошая теоретическая подготовка, активная познавательная, творческая, научно-исследовательская, практическая деятельность, позволяющие формировать необходимые профессиональные компетенции, жизненный и профессиональный опыт, без которых невозможно успешное вхождение в профессиональную деятельность.

В работе по целеполаганию и принятию ответственности используются приемы визуализации, рисуночные техники, проигрывание ситуаций из профессионального будущего, кроме того, студенты выполняют самостоятельные письменные задания – пишут эссе, программы профессионального саморазвития, обсуждают вопросы о профессиональном будущем во время встреч со старшекурсниками и выпускниками. Эмоциональное насыщение образа будущего и превращение его в эмоционально привлекательное способствует усилению мотивирующей силы целей студентов, сформулированных ими по отношению к себе на ближайшие годы и ориентирующих на саморазвитие при получении профессионального образования, что, по нашему мнению, активизирует проявление субъектной позиции с первых дней обучения.

Заслуживает серьезного внимания в системе психолого-педагогического сопровождения становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов *адаптивный курс*, также реализуемый в первом учебном семестре, и включающий *«Тренинг учебных умений»* и *«Тренинг экзаменада»*, разработанный и реализуемый на нашем факультете. Необходимость введения специальных технологий работы с первокурсниками обусловлена высокими требованиями к самостоятельной работе студентов, их умениям работы с научной литературой, конспектированию лекций и источников, подготовке к выступлению перед группой. Однако уровень сформированности данных учебных умений у современных первокурсников, как показывает наш опыт, снижается в последние годы (в задачи статьи не входит обсуждение причин данного явления).

В проведении данных тренингов принимают участие не только преподаватели-кураторы, но в отдельных случаях и наиболее успешные студенты-старшекурсники. Ценность участия в данных тренингах студентов старших курсов заключается в том, они получают возможность приобрести реальный опыт практической работы, проявить собственную профессиональную субъектность в работе с первокурсниками. Важно отметить, что для первокурсников студенты пятого курса - особого рода «эталон», пример успешности, на которые юные студенты начинают равняться, которым стремятся подражать.

Цель данных тренингов: развитие и совершенствование учебных умений, необходимых для успешного включения в учебную деятельность первокурсников и профилактика их академического отставания в учебно-профессиональной деятельности. В задачи тренинга учебных умений входит развитие ассоциативной и логической памяти, аналитического мышления;

развитие когнитивных умений структурирования текста, систематизации материала, анализа текста и выделения основных идей, формулирования ключевых понятий; анализа и обобщения изучаемого материала, составления плана-конспекта и т.д., формирование умений публичных выступлений; формирование умений работы в группе: участвовать в дискуссии, развивать, дополнять и оппонировать выступающим.

Включение Тренинга «Экзаменада», также реализуемого в рамках адаптивного курса, обусловлено традиционно высоким уровнем экзаменационного стресса, переживаемого первокурсниками во время первой в своей жизни экзаменационной сессии по окончании 1-го семестра на первом курсе. На преодоление высокой степени боязни и страха предстоящих испытаний, негативно влияющих на мышление и поведение студентов во время экзаменационных испытаний, направлено содержание данного тренинга.

Программой тренинга «Экзаменада» предусматривается:

- знакомство, отработка и закрепление приемов эффективной подготовки к сессии первокурсников;
- создание условий для осознания первокурсниками собственных негативных переживаний, связанных с сессией, осмысление их причин и условий преодоления;
- формирование психологической готовности к успешному преодолению испытаний и развитие умений эффективного поведения в процессе сдачи экзаменов.

В реализации задачи психологической подготовки к первой сессии также принимают участие кураторы совместно с волонтерами - студентами старших курсов), организуя беседы, диалоги и мини-тренинги во время кураторских часов, где не только преподаватель-куратор группы, но и приглашенные студенты – старшекурсники делятся собственным опытом подготовки и прохождения сессий, дают рекомендации по организации самостоятельной работы в течение семестра, планированию и распределению времени на подготовку к экзаменам в период сессии, предупреждению негативных моделей поведения и организации подготовки, отвечают на вопросы первокурсников.

Следующей эффективной аудиторной формой, которая успешно представлена в системе психолого-педагогического сопровождения становления будущих психологов на этапе адаптации на факультете психологии в КГУ им. К.Э.Циолковского, является *деловая игра «Моделирование профессиональной деятельности психолога*, - итоговое занятие по курсу «Введение в профессию “ПСИХОЛОГ”».

Проведение игры направлено на формирование в сознании студентов образа профессиональной деятельности и личности психолога, наполнение личностным смыслом представлений студентов-первокурсников о получаемой профессии не только на период адаптации, но и весь период обучения в вузе. Процесс подготовки и проведения игры способствует, с одной стороны, систематизации сложившихся за время изучения курса представлений и понятий студентов о профессии психолога, сформированных

предшествующими формами обучения и проведенными тренингами, а с другой стороны, решает следующие задачи:

- формирования личностно-значимых представлений о содержании деятельности психолога в зависимости от профиля направления подготовки (психология управления, юридическая психология, экономическая психология, психология здоровья);

- усиления мотивации личностно-профессионального развития студентов на предстоящий период обучения и постановка конкретных задач для себя;

- развития опыта группового взаимодействия при решении интеллектуально-практических задач.

Такой подход к организации деловой игры позволяет обеспечивать преемственность форм психолого-педагогического сопровождения субъектно-профессионального становления психолога.

Полифункциональность деловой игры «Моделирование профессиональной деятельности психолога» проявляется в том, что она создает условия для проявления интеллектуальных, коммуникативных, организаторских умений в процессе групповой деятельности, для самоанализа собственной подготовленности, личностной включенности в групповой процесс. Игра создает возможность для установления доверительных межличностных контактов со старшекурсниками, которые для первокурсников и в соответствии с замыслами организаторов деловой игры являются экспертами по содержанию соответствующей специализации, а также становятся «наставниками» не только на время игры, но и в последующем общении на долгие годы не только в стенах факультета, но и по завершении обучения.

Наработанный опыт проведения деловой игры, ее результативность, подтвержденная многолетними данными мониторинга исследования развития профессиональной субъектности, дает основание считать ее целесообразной формой работы с первокурсниками в системе сопровождения адаптации и в условиях реализации стандарта третьего поколения.

В системе психолого-педагогического сопровождения субъектно-профессионального становления будущих психологов на этапе адаптации первокурсников используются не только аудиторные, но и внеаудиторные формы. Одной из таких форм эффективных и уникальных форм, применяемых на факультете психологии КГУ им. К.Э.Циолковского является «Лагерь успешного студенчества» (ЛУС) - выездное мероприятие, проводящееся на базе загородного оздоровительного лагеря в течение в одних полных суток спустя месяц.

Цель ЛУС'а – содействие социально-психологической адаптации первокурсников к условиям факультета, пополнение студенческого актива факультета и обеспечение его преемственности за счет новых студентов.

Проведение данной формы обеспечивает реализацию следующих задач:

- дальнейшее введение в культуру факультета, ее традиции, нормы, ценности;

- знакомство и сплочение первокурсников со всеми студентами, обучающимися на первом курсе;
- формирование у первокурсников представлений о перспективах профессионально-личностного развития, установок на самореализацию и достижение успеха в профессиональной, учебной, научной, творческой, спортивной деятельности в образовательном пространстве факультета;
- выявление и формирование студенческого актива из числа первокурсников
- включение первокурсников в общность учебно-профессиональное сообщество факультета, выстраивание отношения первокурсников с первокурсниками.

Участвуя в ЛУС'е, первокурсники получают возможность приобщения к культуре факультета, знакомятся и осмысливают ценности и традиции содержательной, насыщенной событиями и впечатлениями факультетской событийности, предоставляющей широкие возможности для профессиональноличностного развития каждого студента. Включение старшекурсников в реализацию данной формы психолого-педагогического сопровождения первокурсников-психологов позволяет им не только познакомиться и установить контакт с потенциальными преемниками и будущими активистами факультета, поделиться собственным опытом «проживания» на факультете, но и осознать свою социальную значимость и выраженность субъектной позиции.

Тенденции инфантилизации современной молодежи, слабой сформированности у них чувства ответственности за себя, свои действия и поступки, негативно сказывающиеся и на отношении первокурсников к учебе, обуславливают необходимость включения в систему адаптации к условиям обучения в вузе в последние годы новых для вуза форм работы с родителями первокурсников (родительские собрания, консультирование родителей по телефону, индивидуальные встречи родителей с представителями деканата и куратором). На наш взгляд, использование данных форм работы в рамках системы психолого-педагогического сопровождения первокурсников целесообразно именно в первом семестре обучения студента.

В процессе реализации программы психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников проводятся психодиагностические срезы как на факультете психологии, так и в других образовательных структурах университета (выявляются адаптированность, ситуативная и личностная тревожность студентов, их самооценка удовлетворенности обучением, психо-эмоциональное состояние, мотивация обучения и получения образования, социометрические статусы, СПК учебных групп и т.д.). В частности, на рис.2 представлены результаты одного из таких срезов, выполненного с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) в начале второго семестра на факультете психологии и двух других образовательных подразделениях университета, где не реализуется подобная система работы. Как видно из диаграммы, у студентов-психологов низкий уровень адаптации не выявлен, средний – у 52 %

первокурсников и у 46% – высший уровень адаптации. Использование критерия Манна Уитни показало статистическую значимость выявленных различий. Подобные эмпирические данные с небольшими различиями ежегодно подтверждают эффективность реализуемой на факультете психологии программы психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников.

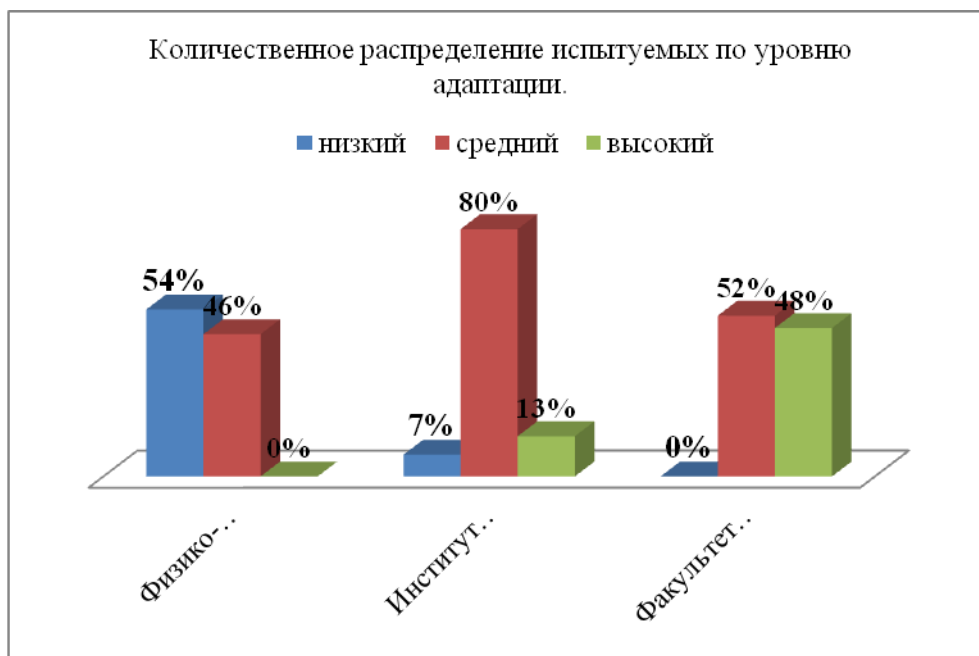


Рис. 2. Сравнительные результаты адаптации первокурсников (середина первого курса)

Мы убеждены, что представленную систему психолого-педагогического сопровождения первокурсников, обеспечивающую в практике подготовки студентов на протяжении более чем десятилетнего периода высокие результаты по сравнению с другими факультетами и вузами, не реализующими подобную систему, целесообразно сохранить и при переходе к реализации стандарта третьего поколения.

Библиографический список

Аксенова Ж.В. Передовые образовательные технологии: Психолого-педагогический опыт / Мир психологии. 2010. № 3. С.110-114

Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психологии. — 1994. — № 3.

Краснощеченко И.П. Соотношение траекторий и уровней субъектно-профессионального развития будущих психологов в образовательном пространстве вуза// Прикладная юридическая психология. № 1, 2011. С. 114-124.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2001. - 720 с.

ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 - психология (КВАЛИФИКАЦИЯ (СТЕПЕНЬ) "БАКАЛАВР"). Приказ Минобрнауки № 759 от 21 декабря 2009 г.

О.Н.Локаткова

Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних профессиональных учебных заведениях

Проблема адаптации студентов-первокурсников представляет собой одну из важных общетеоретических проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, так как известно, что адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма. Актуальность проблемы определяется задачами оптимизации процесса «вхождения» вчерашнего школьника в систему отношений внутри колледжа или ВУЗа.

Поступив в новое учебное заведение, молодой человек уже имеет некоторые сложившиеся установки, стереотипы, которые при начале обучения начинают изменяться, ломаться. Новая обстановка, новый коллектив, новые требования, неумение распорядиться «свободой», денежными средствами, коммуникативные проблемы и многое другое приводят к возникновению психологических проблем, проблем в обучении, общении с сокурсниками, преподавателями. Адаптационный период и его особенности существенно определяют в дальнейшем морально-психологическое самочувствие первокурсников, их дисциплинированность, отношение к учебе, активность жизненной позиции. Переход в новую сферу волнителен как для подростков, так и для педагогов и их родителей. Учащимся приходится приспосабливаться к новым условиям учебной деятельности и общения (Александрова, 2009).

Одной из наиболее важных проблем обучения в современных учреждениях среднего или высшего профессионального образования является адаптация организма не только к учебной нагрузке, но и к резкой смене окружающей социальной и психологической среды.

В психологии недостаточно раскрыты причины социально-психологического характера, вызывающие трудности овладения студентами специфической учебной деятельностью, а также, факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию студентов к учебной деятельности. Таким образом, необходимо исследовать факторы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, поскольку знания о наиболее влиятельных факторах будут способствовать созданию психолого-педагогических условий, способных обеспечить процесс адаптации студентов-первокурсников.

Вчерашний школьник сталкивается с непривычными условиями организации учебно-воспитательного процесса, с новыми формами и методами учебной деятельности, с новыми учебными предметами. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в колледже или в ВУЗе. Многими это достигается слишком большой ценой. Зачастую возникают существенные различия в деятельности, а особенно ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и в профессиональном учебном заведении. Отсюда и низкая успеваемость на

первом курсе, непонимание и, возможно, непринятие условий и требований колледжа (Редько, 2008). Дезадаптация студентов может приводить не только к хроническому отставанию в усвоении знаний, но и к вторичным нарушениям психосоциального развития, к различным формам отклоняющегося поведения. Далеко не каждый студент-первокурсник быстро и без психологических травм может адаптироваться к новой социальной ситуации, новому статусу, а это, безусловно, отражается не только на самочувствии студентов, на их поведении, поступках, личностном становлении в целом, но и на качестве усвоения ими знаний, взаимоотношениях со сверстниками, родителями и педагогами (Мирзаянова, 2003).

На процесс адаптации студентов-первокурсников в высшем учебном заведении и учреждении среднего профессионального образования влияют множество различных факторов. Вес и значение действия совокупных факторов на личность студентов в процессе адаптации различны. К числу таких факторов относят мотивацию, уровень их самоопределения, социальная смелость и уверенность в себе, общий уровень адаптивных способностей.

Важным фактором, способствующим или препятствующим успешной социальной адаптации первокурсников к студенческой жизни, является территориальный фактор – место жительства студента до поступления в учреждение среднего профессионального образования или в высшее учебное заведение.

Первокурсники, жившие в среднем и малом городе, селе, должны адаптироваться и к образу жизни в крупном городе. Молодой человек оказывается оторванным от той среды, где он вырос, от родителей, от друзей. С собой он “привозит” нормы, ценности, установки, правила поведения, идеи, которые получил дома в результате процессов социализации. Часть этих “привезенных” жизненных идей он должен будет поменять, ведь он попадает в среду крупного города, которая живет по другим законам. Для того, чтобы адаптироваться к социальному пространству, он должен будет подчиняться этим законам хотя бы внешне. Здесь, в городе, есть еще две микросреды, к которым он тоже должен адаптироваться. Первая – это учебное заведение, как место учебной деятельности и вторая - однокурсники, как группа общения (Лукичев, 2001).

Анализируя результаты опроса по методикам «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина и «Адаптированность студентов в ВУЗе» С.А.Пакулиной, можно утверждать, что студенты – выпускники сельских школ имеют более низкую, по сравнению со студентами – выпускниками городских школ, адаптированность как к учебной группе, так и к учебной деятельности. Процент студентов, испытывающих затруднения в процессе адаптации, выше в группе ребят из сельской местности.

Сельские студенты вынуждены перестраивать свое поведение и деятельность не только в учебе, но и в быту. Условия проживания в период обучения оказывает существенное влияние на характер адаптационного процесса. Поэтому ребята из сельской местности труднее и дольше

адаптируются к учебе, к новому учебному заведению, так как на этот процесс влияет больше факторов, чем на процесс адаптации городских ребят.

По опыту жизни мы знаем, что от настроения, мотивированности на успех очень многое зависит. Учащиеся готовы переносить даже бытовые трудности (смена квартир, неудобство в общежитии), если их устраивает атмосфера учебного заведения, коллектива, который принимает его в свои ряды. Поэтому мотивационная сфера студентов – очень важный аспект в изучении их адаптации.

Часто предполагается или подразумевается, что учащийся при поступлении в то или иное учебное заведение профессионального образования уже сделал свой профессиональный выбор. Однако практика работы со студентами первых курсов показывает, что далеко не всегда студенты осуществляют свой выбор обоснованно, с учетом своих индивидуальных особенностей и желаний. Значительная часть студентов сомневается в сделанном выборе, либо недовольны выбором (ориентирована на другие профессии), так как поступление связано с определенными обстоятельствами, либо испытывают затруднения с выбором будущей профессии вообще. Очевидно, что неустойчивость, неуверенность в выборе с самого начала профессионального обучения отражается и на мотивации учебно-профессиональной деятельности, и на процессе адаптации студентов к колледжу. В этом плане важно исследовать, как адекватность профессионального самоопределения, удовлетворенность сделанным выбором связана с мотивацией учения и процессом адаптации к обучению в учреждении среднего или высшего профессионального образования.

Проблема развития внутренней мотивации, мотивации достижения как длительного процесса самодетерминации личностью своего жизненного и профессионального пути особенно актуальна для начального этапа учения в учреждении профессионального образования. Успешной адаптации в начальный период способствует выраженная мотивация достижения успехов, внутренняя мотивация учения и мотивация профессионального роста.

В качестве объекта исследования были выбраны студенты педагогического ВУЗа и студенты строительного колледжа. Для исследования мотивов учения использовалась методика А.А. Реана, В.А. Якуниной «Диагностика учебной мотивации». При анализе результатов исследования нами было выяснено, что на успешность обучения, а вследствие этого, адаптации, в большей степени влияют «профессиональный» и «познавательный» мотивы. Эти мотивы более выражены у студентов, имеющих хорошие оценки по различным предметам. Успешность адаптации связана с характером профессиональных намерений и преобладанием профессиональных мотивов. Успешнее адаптируются те учащиеся, у которых профиль обучения совпадает с профессиональными намерениями, менее успешно протекает адаптация у тех студентов, у которых нет намерений в будущем заниматься деятельностью, связанной с профилем обучения. Успешно самоопределившиеся студенты более адаптированы к новым условиям учения, чем студенты, неуверенные в сделанном профессиональном выборе или неудовлетворенные им.

Высокий уровень тревожности оказывает влияние на эффективность общения, на взаимоотношения с товарищами, порождая конфликты. Тревожность ведет к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях, связана с отрицательным социальным статусом. Высокий уровень тревожности может помешать успешно пройти этап адаптации в колледже.

Для исследования уровня тревожности в колледже использовалась методика «Проявление тревожности» Тейлора. В результате сопоставления данных, полученных с помощью опросника «Адаптивность» и опросника Тейлора, можно утверждать о взаимосвязи уровня тревожности с общей адаптацией к новым условиям деятельности, в данном случае учебной, на отношения студентов с одногруппниками. Чем выше уровень тревожности, тем ниже адаптивные способности студентов. Учащиеся из сельской местности чаще испытывают дискомфорт в учебе и быту, плохо адаптируются к новой обстановке. Здесь влияет много факторов, такие как неполучение общежития (студенты вынуждены жить в съемных квартирах), работа (студенты не высыпаются, не учатся). Да и сама жизнь в общежитии очень трудна.

На адаптацию к учебной деятельности может влиять еще и такой фактор, как уровень учебной подготовки, полученной в школе. Приходя в новое учебное заведение, учащиеся сталкиваются, как им кажется, с большой учебной нагрузкой. В результате того, что они ничего не успевают в учебе или им кажется, что учеба в колледже сложна, у них наблюдается низкая успеваемость. Низкая успеваемость влечет за собой плохие отношения с преподавателями, постоянные конфликты с ними, вследствие этого возникает повышенная агрессивность, конфликтность, которая затем направляется на одногруппников. Возникают конфликты в студенческой группе. В результате чего уровень тревожности повышается, уровень нервно-психологической устойчивости понижается, снижаются адаптивные способности в целом.

Сравнивая результаты ответов студентов, необходимо заметить, что высокий уровень тревожности и низкие адаптивные способности больше выражены у студентов, приехавших учиться из сельской местности, чем у городских студентов ВУЗа и в колледже. Также, необходимо отметить, что между высокими адаптивными способностями и преобладанием профессиональных и познавательных мотивов у учащихся колледжа существует сильная положительная связь.

Можно утверждать, что социально-психологическая адаптированность студентов-первокурсников к условиям вузовского обучения является результатом действия совокупных факторов, вес и значение которых различны. К числу таких факторов относятся социально-психологические и демографические факторы – место жительства до поступления в ВУЗ или колледж, общий уровень адаптивных способностей, уровень тревожности студентов, отношение к учебной деятельности и новому учебному заведению.

Библиографический список

Александрова О.В. Психологическая наука и практика образования: современные тенденции // *Материалы III Всероссийской научно-практической конференции.* Красноярск, 2009. С. 121-126.

Лукичев Р.И., Скорик П.П. Студент об адаптации к вузовской деятельности // *Социологические исследования.* М., 2001. № 9. С.47-53.

Мирзаянова Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности: Кризисы, способы упреждения и смягчения. Минск, 2003.

Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учеб. пособие. М., 2008.

О.П.Павлова

Социально-психологическая адаптация менеджеров сестринского дела в период обучения в вузе

Социально-психологическая адаптация студентов является, несомненно, актуальной, так как обучение в вузе это важный период профессионального становления личности, когда изменяется его социальная позиция, перестраивается сознание и самосознание, формируются навыки и умения организации умственной деятельности. Для решения данной проблемы и других психолого-педагогических задач во многих высших учебных заведениях открыта служба психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

По мнению И.Г.Веденеевой, психологическое обеспечение обучения представляет собой помощь в интериоризации общих факторов социализации и саморазвития личности, обогащением уже существующих внутренних факторов (Веденеева). Этот процесс должен продолжаться до тех пор, пока индивид не достигнет уровня самодостаточности. Кроме того, психологическое обеспечение должно быть долговременным побудителем реакции накопления учащимися позитивных потенциалов саморазвития.

В деятельности психологической службы системы образования выделяют три направления:

- психологическая помощь, участникам образовательного процесса начиная с периода адаптации и сопровождение их в процессе образования и развития до окончания учебного заведения;
- психологическое обеспечение развивающего компонента образования;
- совершенствование самой службы как организационной системы и профессиональное развитие специалистов.

М.Н.Латышева определяет психолого-педагогическое сопровождение в медицинском вузе как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия (Латышева, 2010).

Очевидно, использование психологических знаний по обеспечению и сопровождению профессиональной подготовки студентов являются

актуальными, так как в какой сфере они не применялись, всегда носят обучающий и формирующий характер. Профессиональная подготовка менеджера сестринского дела, как область становления будущего специалиста в системе непрерывного образования также нуждается в психологическом обеспечении и поддержке.

Задачей психологического обеспечения профессиональной подготовки специалистов управляющих сестринским составом лечебных учреждений, несомненно, должны стать формирование и разработка определенных условий, способствующих личностному и профессиональному росту студентов факультета высшего сестринского дела, с учетом специфики обучения.

Факультеты высшего сестринского образования (ФВСО) представляют собой структуру, которая обеспечивает повышение уровня специальных знаний студентов, уже имеющих среднее медицинское образование. Одной из особенностей подготовки менеджеров для системы здравоохранения является то, что обучение проходит без отрыва от производства на вечерней, заочной и дистанционной формах обучения, на базе среднего медицинского образования.

Таким образом, программу адаптации менеджеров сестринского дела целесообразно ориентировать на различия по форме обучения и основываться на возрастные особенности характерные для того или иного периода жизни студентов.

Так, возраст обучающихся на вечернем отделении от 23 до 35 лет. Это возраст – социально-профессиональной активности, когда имеется определённый профессиональный опыт (медицинской сестры). Главными особенностями в этот период являются высокая работоспособность, познавательная профессиональная активность, разнообразие общения. Актуальным вопросом в данной возрастной группе становится профессиональный рост и определение новых жизненных целей таких как:

- совершенствование и повышение профессиональной квалификации;
- инициирование повышения в должности и смена работы;
- выбор смежной специальности.

На заочном отделении большинство студентов в возрасте 35-45 лет, работающих менеджерами сестринского дела, соответственно имеющих практический опыт работы и желающих подтвердить его дипломом о высшем образовании. Психологическая поддержка на данном этапе, должна основываться на следующих аспектах: данный возрастной период связывается с определённым кризисом «середины жизни» - наблюдается кризис идентичности, который определяется противоречием между требованиями, резко меняющихся экономических отношений и ригидностью личностных установок и стереотипов, проблемами в когнитивной сфере (снижение памяти, внимания и других познавательных процессов). Для студентов заочной формы обучения характерен большой временной разрыв между обучением в среднем медицинском образовательном заведении и академией, что может оказывать негативное воздействие на учебный процесс.

Резюмируя вышеизложенное нужно отметить, что социально-психологическая адаптация менеджеров сестринского дела в период

подготовки является начальным этапом работы службы психологического обеспечения, которая должна быть направлена на реализацию такой модели, которая формирует мотивационную готовность к профессиональной деятельности в системе здравоохранения.

Библиографический список

Веденева В.Г. Психологическое обеспечение личностно-ориентированного обучения // www.festival.1september.ru/articles.

Латышева М.Н. Профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе // Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском центре / Под ред. И Э. Есауленко. Воронеж, 2010. Вып.2. С. 236-240.

Т.В.Разина

Трансформация структуры мотивации научной деятельности студентов как процесс адаптации к условиям обучения в вузе

Одной из значительных трудностей, с которыми сталкиваются абитуриенты в стенах вуза – это необходимость адаптации к новым условиям жизнедеятельности, которые предполагают необходимость самостоятельной организации своей жизни, планирование, повышение личной ответственности, снижение внешнего контроля жизнедеятельности вчерашних школьников. Помимо этого, адаптация требуется к новым видам и формам деятельности. Существенно трансформируется учебная деятельность в отличие от школы и преобразуется в учебно-профессиональную. Обучение в вузе включает в себя существенные элементы научной деятельности. Однако, несмотря на тесную связку научной и учебной деятельности в вузе, это две психологически и содержательно разных деятельности, и их смешение в сознании студентов может привести к существенным трудностям в адаптации к вузу не только на первом, но и на последующих курсах. Как известно, на многих специальностях элементы научной деятельности (в частности написание курсовых работ исследовательского характера) начинается не с первого, а со второго или даже третьего курса. Написание выпускной квалификационной работы является неким апофеозом научной деятельности студента. Помимо этого «необязательные» элементы учебной деятельности (выступление на конференциях, публикация статей, работа в учебно-научных лабораториях) активно пропагандируются руководством вуза, и если студент хочет быть успешен, в учебной деятельности, то так или иначе должен проявить себя и в этой области.

Для того чтобы научная деятельность (или ее элементы) в вузе эффективно осуществлялась студентами и, тем самым, не препятствовала, а способствовала адаптации, должна быть сформирована адекватная мотивация научной деятельности. Несформированная или неадекватная мотивация может

приводить к дезадаптации студентов на протяжении всего периода обучения и негативно влиять на результаты учебной деятельности.

Целью данной работы является исследование изменения иерархической структуры мотивации научной деятельности студентов вуза в процессе обучения. Мы предполагаем, что в зависимости от содержания и места научной деятельности в структуре обучения на каждом курсе будет изменяться, трансформироваться и мотивационная структура.

В качестве основы исследования мотивации научной деятельности мы разработали собственную типологию (Разина, 2010а, с. 263), на основе ряда положений, сформулированных ранее отечественными учеными (Дилигенский, 1994; Ярошевский, 1971).

Мотивация научной деятельности может быть понята только «...на пересечении личностной, социальной и логической «осей координат» (Ярошевский, 1971, с. 210).

Можно выделить два типа мотивации – внешнюю и внутреннюю.

Внутренняя мотивация означает, что деятельность ученого выступает для него самопобуждающим фактором, является самоценной целью. Внешняя мотивация неспецифична для процесса добывания научного знания и проявляется в других видах деятельности. Мы разделяем мнение большинства ученых о том, что для эффективной творческой научной деятельности внутренняя мотивация должна быть доминирующей, а внешняя носить подчиненный характер.

Внешняя и внутренняя мотивация видятся нами как два рядоположных типа максимально высокого уровня обобщения. Они, в свою очередь, дают шесть типов мотивации более низкого, частного уровня.

Можно выделить следующие типы внешней мотивации.

Ситуативная мотивация. Студент вовлечен в научную деятельность случайными факторами, например, популярностью избранного научного направления, вниманием к нему СМИ. Научная работа может быть также следствием конформистских наклонностей, желанием «ловить случай», не упускать удачный момент или желанием «испробовать все». Ситуативная мотивация, как правило, не осознается и быстро иссякает. Внутренней личностной ценности научная деятельность не имеет. В наибольшей степени данная мотивация обусловлена предметно-исторической осью.

Формально-символическая мотивация. Студенты включаются в научную деятельность, отдавая должное традициям вузовского образования, считая это необходимым компонентом обучения, не всегда приятным и легким, но подлежащим исполнению. Студента привлекает четкость, определенность, возможность сделать карьеру организатора науки. Данные мотивы в слабых вариантах скорее неосознаваемы, а в сильных – вполне осознаны. Научная деятельность представляет ценность как средство достижения других целей. Мотивация обусловлена совместным действием преимущественно двух осей: предметно-исторической и социальной.

Мотивация славы. Представляет гипертрофированный вариант формально-символической мотивации, который развивается на основе очень

высоких самооценки и уровня притязаний. Помимо желания сделать карьеру, у студентов с данным типом четко выделяется желание прославиться, как личность (внести свое имя в анналы науки, стать известным). Как правило, эти мотивы осознаны, но в силу своей низкой социальной приемлемости они часто вытесняются и подменяются другими. Научная деятельность – также средство достижения внеаучных целей. Мотивация этого типа взаимообусловлена социальной и личностной осями.

Службистская мотивация. Не предполагает заинтересованности в научной деятельности как таковой. Выполнение научных заданий – только средство для достижения других целей – красного диплома, и, как следствие, более престижной работы, именных и президентских стипендий и т.п. В целом, отношение к науке и ученым – скептическое. Научная деятельность, как и получение высшего образования, видятся скорее как некий ритуал, который обязательно проделать для доступа к другим благам (престижной работе, уважению со стороны коллег и т.п.). Среди всех типов мотивов (как внешних, так и внутренних), это самый «антинаучный» тип. Данная мотивация в большей степени обусловлена действием социальной оси.

Типы внутренней мотивации представлены следующими группами.

Ценностная мотивация. Научная деятельность выбирается студентом осознанно, самооценка адекватная а уровень притязаний высокий. Научная деятельность ведется в первую очередь из-за познавательного интереса, желания разрешить сложные научные проблемы, поскольку они интересны сами по себе. Как правило, эти студенты хорошо адаптированы как к вузу, так и к общественной стороне научной деятельности. Они ездят на конференции, выступают с докладами, публикуют статьи в журналах, желая и сообщить о своих результатах, и войти в эту научную элиту. Научная деятельность для таких студентов имеет самостоятельную внутреннюю ценность. Данная мотивация обусловлена в большей степени предметно-исторической и личностной осями.

Идентификационная мотивация. Ученые и наука идеализируются, основная цель – сделать людей счастливыми, сделать жизнь лучше, самооценка часто завышенная. Студент разделяет гуманистические ценности. При этом научная деятельность интересна сама по себе, студент постоянно занят исследованиями, часто в ущерб остальным занятиям. Возможны акцентуации по шизотимическому или циклотимическому типу. Ценностью обладает не сама научная деятельность, или полученные знания, а та польза, благо, которые они могут принести человечеству. Данная мотивация обусловлена по преимуществу личностной осью.

Безусловно, указанные здесь описания идеализированы и некоторые их характеристики специально акцентированы, чтобы создать яркий образ.

Становление мотивации научной деятельности. Ориентация на научную деятельность возникает, на наш взгляд, значительно позже других профессиональных ориентаций. Редкий ребенок или подросток говорит в детстве «Я хочу быть ученым». Внутренняя склонность именно к научной

деятельности (как одной из форм общественной деятельности) и мотивация к ней, в своем формировании проходят следующие значимые стадии.

1. Формирование внешних условий для занятий научной деятельностью. Как правило, это поступление школьника в вуз (или ранее – в специализированную школу).

2. Формирование когнитивных и мотивационных предпосылок занятий научной деятельностью происходит в процессе обучения в вузе (Разина, 2010б, с.45). Эти понятия ближе всего к понятиям это «мотиваторы» и «мотивационное поле» (Ильин, 2000).

Мотивационные предпосылки мы определяем как формирующиеся в деятельности положительные эмоции, личностные переживания, оценки, которые окрашивают научную деятельность в эмоционально-положительный тон. Они имеют разовый, случайный, локальный характер. Это опыт, переживание которого позволяет формироваться другим более серьезным мотивационным образованиям. Когда накопится определенная «критическая масса» мотивационных предпосылок, то они трансформируются в «мотивационный потенциал» (Ильин, 2000).

Когнитивные предпосылки мы определяем как необходимый объем знаний о предмете, который позволяет создать его образ и действовать в соответствии с этим. Именно когнитивные предпосылки в дальнейшем будут обуславливать доминирующий тип мотива в структуре мотивации научной деятельности. Набор знаний может быть как истинным, так и ложным, как реалистичным, так и идеалистичным. В соответствии с этим будет выстраиваться и структура мотивации. Идеализированные, нереалистичные представления могут быть на первых порах более действенны, чем реалистичные. Но для дальнейшего успеха, идти к цели необходимо с «открытыми глазами», т.е. обладая реальными представлениями. В этом случае выбор данной деятельности будет, безусловно, более осознан и ответственен. Мотивация на основе неверных, идеалистических представлений скоро иссякнет, как только субъект поймет, что все на самом деле не так как представлялось.

3. Переломный момент – принятие решения о поступлении в аспирантуру. Если до этого акта когнитивные и мотивационные предпосылки сформировались не в достаточной степени, то их формирование происходит в период обучения в аспирантуре. В зависимости от того, с каким типом мотивации приходит студент в аспирантуру и как она трансформируется, определяется характер пребывания в статусе аспиранта – или доведение научных исследований до конца и получение научной степени или отказ от научной карьеры. В значительной степени это зависит от того, насколько реалистичны когнитивные предпосылки.

4. Стиль пребывания в состоянии степени – как новый кандидат наук распорядится своим положением: продолжает дальнейшее совершенствование в науке или довольствуется использованием полученной степени или прекращает всякие отношения с наукой.

5. **Существование в научном статусе.** Научная деятельность отождествляется с профессиональной деятельностью, но эта профессиональная деятельность также может быть обеспечена разными мотивами.

На наш взгляд, на 1,2,3 этапах будет доминировать познавательные интересы и познавательная направленность личности. Это, в свою очередь, будет определять ведущую деятельность как учебную. Научная деятельность на данном этапе более близка к учебной деятельности. На 4 этапе произойдет перелом, возникнет профессиональная направленность, профессиональные интересы при условии, что научная деятельность приобретет статус профессиональной. Однако этого может не произойти, и научная деятельность будет прочно ассоциироваться с учебной, а потребность к переходу к профессиональной деятельности будет велика. В итоге либо кандидат наук уходит из науки либо продолжает выбирать такие виды деятельности, которые предполагают обучение (например, получение второго высшего образования).

Нас, однако, на данный момент интересует процесс становления структуры мотивации научной деятельности в процессе обучения в вузе. Исследовать степень адекватности когнитивных предпосылок напрямую, непосредственно мы не можем. Мы можем проследить изменение структуры мотивации и на этой основе сделать вывод о сформированности или несформированности когнитивных и мотивационных предпосылок.

Предварительно, на основе наших теоретических положений, мы предположили, что дендрограмма, зрелой студенческой мотивации научной деятельности, на основе сформированных когнитивных и мотивационных предпосылок научной деятельности (определенная с помощью метода полной связи) будет выглядеть следующим образом (рисунок 1):

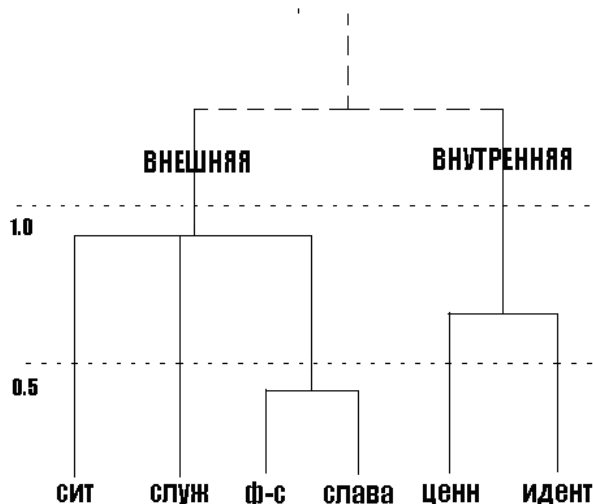


Рис. 1. Предполагаемая дендрограмма типов мотивов студентов с адекватной для начала сознательной научной деятельности мотивацией и сформированными когнитивными и мотивационными предпосылками

Условные обозначения типов мотивации: иdent – идентификационный, ценн – ценностный, слава – славы, ф-с – формально-символический, сл – службистский, ситуат – ситуативный. 0.5, 1.0 – расстояние объединения 1-г Пирсон.

Это значит, что мы имеем четыре относительно независимых групп мотивов: ситуативные, службистские, комплекс формально-символического мотива и мотива славы (они объединяются, поскольку, как уже говорилось выше, слава является гипертрофированным проявлением формально-символического мотива). Эти три указанных типа мотивации могут объединяться в один мега-кластер под именем внешней мотивации. Ценностный и идентификационный типы должны объединяться в четвертый отдельный кластер под именем внутренней мотивации, но быть более самостоятельными относительно друг-друга, что выразится в большем расстоянии объединения (чем например у формально-символической мотивации и мотивации славы).

Исследование иерархической структуры мотивации научной деятельности студентов проходило в период февраль-май 2011 года. Схема организации исследования была построена по принципу метода поперечных срезов. В одно и то же время исследовались студенты пяти возрастных групп, что, безусловно, внесло определенные искажения в результаты. Тем не менее, достаточно большой объем выборки, а также представленность студентов самых разных специальностей в каждой группе, на наш взгляд, позволит минимизировать искажения, вызванные историческим и социогрупповым факторами. В качестве респондентов вступили 685 студентов Сыктывкарского государственного университета, специальностей «защита информации», «история», «математика», «политология», «психология», «социальная работа», «физика», «физическая культура», «филология», «химия», «экология», «экономика», «юриспруденция» и ряд других с 1-го по 5 курс. Данная выборка была разбита на подгруппы по годам (курсам) обучения. Выборка 1-го курса составила 121 человек, 2-го – 144 человека, 3-го – 132, 4-го – 143, 5-го – 145.

Сбор данных осуществлялся с помощью авторской тестовой методики определения мотивационного профиля научной деятельности.

Для обработки полученных результатов, мы воспользовались программой Statistica 6.0, с помощью которой осуществляли кластерный анализ. Мы применили метод полной связи и меру близости 1-г Пирсона, поскольку в наших интересах было сделать максимально строгий и точный анализ. Метод полной связи наиболее подходит для этих целей, так как подразумевает, что новый объект присоединяется к тому кластеру, самый дальний элемент которого ближе к новому объекту, чем самые далекие элементы других кластеров. Поэтому в результате применения данного метода наблюдается тенденция к выделению большего числа компактных кластеров, состоящих из наиболее похожих элементов.

Полученные результаты представлены на пяти дендрограммах.

Иерархическое дерево кластеризации типов мотивации на 1-м курсе представлено на рисунке 2.

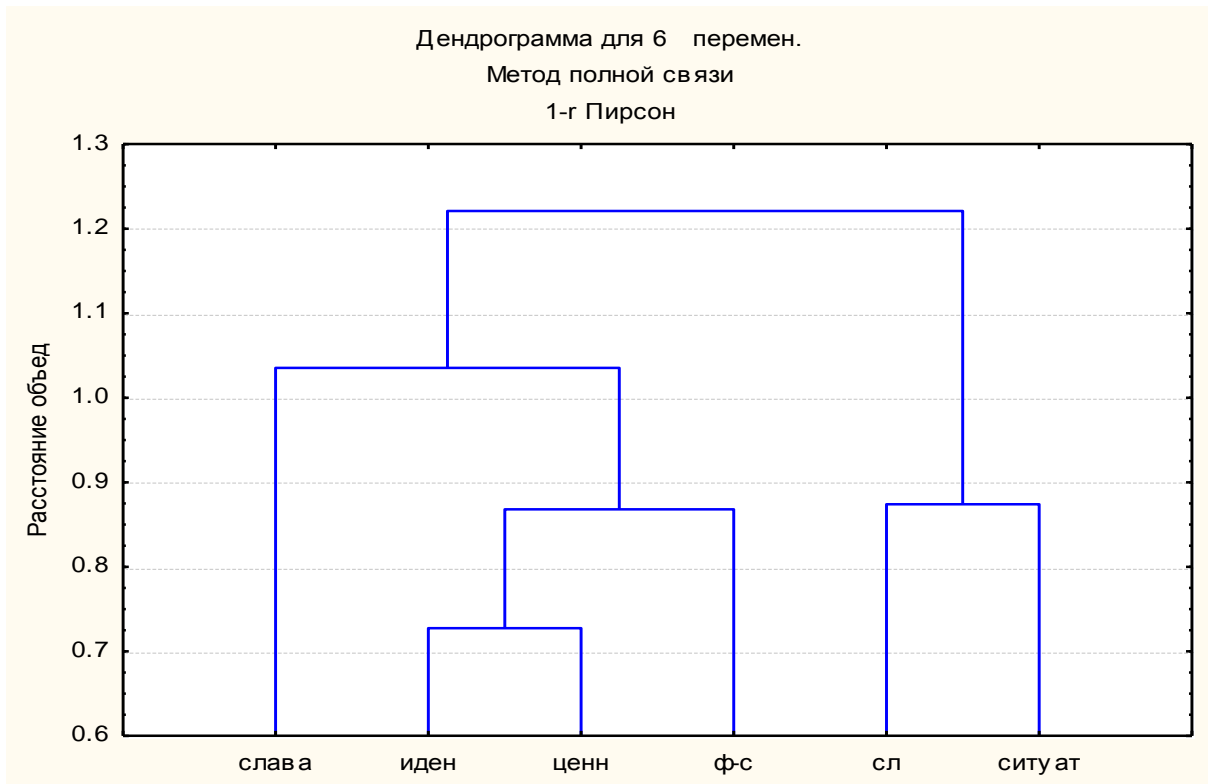


Рис. 2. Дендрограмма типов мотивов студентов 1-го курса. Условные обозначения типов мотивации по оси ОХ: идент – идентификационный, ценн – ценностный, слава – славы, ф-с – формально-символический, сл – лужбистский, ситуат – ситуативный

Как мы можем заметить, эмпирическое древо значительно отличается от древа, представленного гипотетически. Основное отличие состоит в том, что расстояния объединения типов существенно больше, чем мы предполагали. Практически, мы видим шесть относительно независимых друг от друга типов мотивации. Это означает, что мотивы научной деятельности еще не интегрировались. Следовательно, и сама научная деятельность не представляется студентам целостной. Все это будет приводить к неспособности ее системной организации, и как следствие, к низкой эффективности.

Как мы видим, формально-символическая мотивация и мотивация славы не только не попадают в один кластер, а скорее являются антагонистами. Слава вообще стоит особняком. Возможно потому, что желание прославиться, как личность, ассоциируется в данном возрасте с противопоставлением себя традиционному обществу, нормам и ценностями (т.е. сделать что-то не укладывающееся в общепринятые рамки). Все остальные типы мотивации опираются на те или иные уже существующие ценности.

Наши предположения подтвердились в отношении расстояния и содержания объединения двух типов мотивов – ценностного и идентификационного. Это относительно самостоятельные мотивы внутренней

группы. В целом у студентов-первокурсников достаточно четко определена и сформирована мотивация на получение знаний и желание, получая знания быть полезным людям и обществу.

Службистский и ситуативный типы мотивов имеют хоть и незначительную силу объединения, но большую, чем мы предполагали. Скорее всего, это результат недостаточно сформированной службистской мотивации. Наука и научная деятельность еще не связана в сознании студентов с добыванием материальных средств.

Абсолютно неожиданным оказалось объединение с мотивами внутренней группы формально-символической мотивации, несмотря на то, что расстояние объединения достаточно большое, формально-символические мотивы оказались ближе к ценностному типу, чем к службистскому. Это можно объяснить тем, что желание следовать канонам и иметь определенный статус является для студентов не навязанной извне, а внутренне воспринятой ценностью. Студенческий билет, это не просто бесплатный пропуск в музей, а символ принадлежности человека к сфере науки. В сознании студентов получается, что не научные достижения дают определенный статус, а формальный статус дает право, возможность сделать научные достижения.

Подобная дендрограмма говорит о явно несформированных когнитивных и мотивационных предпосылках.

Иерархическое дерево кластеризации типов мотивации на 2-м курсе представлено на рисунке 3.

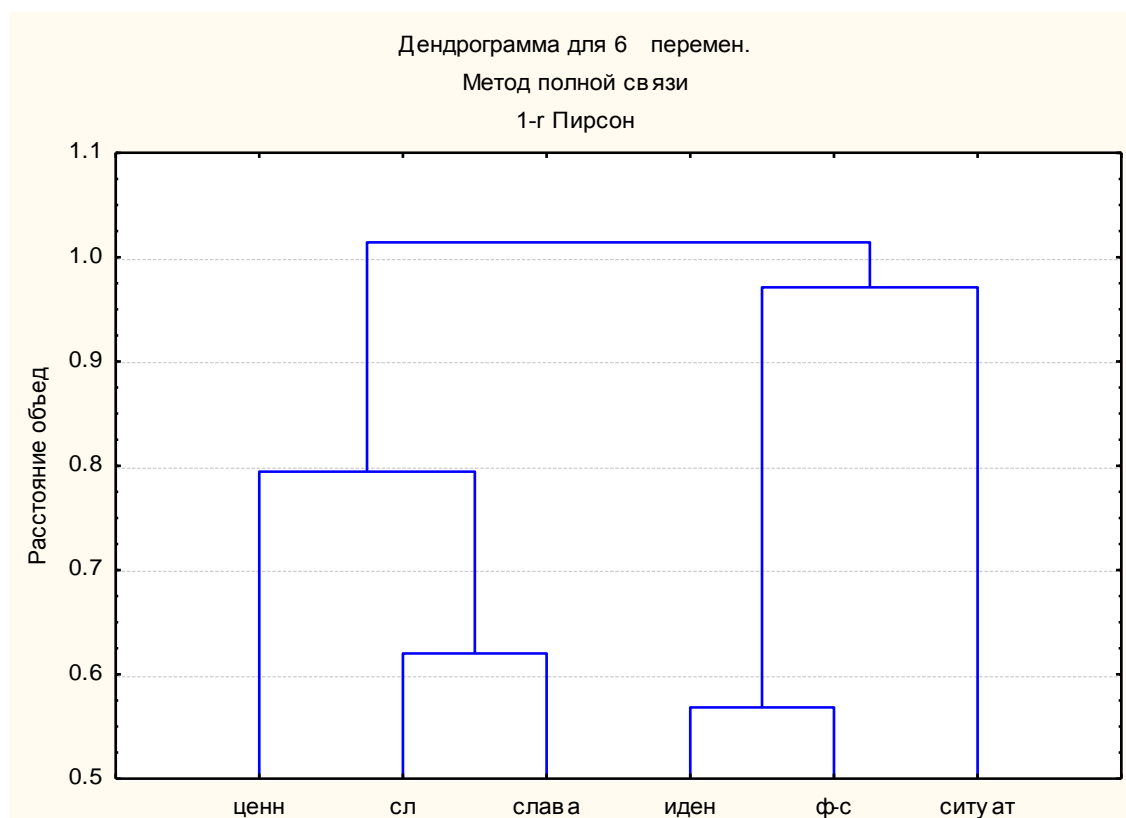


Рис. 3. Дендрограмма типов мотивов студентов 2-го курса. Условные обозначения типов мотивации по оси ОХ: идент – идентификационный, ценн – ценностный, слава – славы, ф-с – формально-символический, сл – службистский, ситуат – ситуативный

Сразу отметим, что на втором курсе типы мотивов начинают интегрироваться более тесно, о чем свидетельствует расстояние объединения. Теперь мы уже можем говорить не о шести самостоятельных и независимых типах мотивов, а о четырех.

В первую очередь, обращает на себя внимание, что максимально близкие ранее идентификационный и ценностный типы оказались в различных кластерах. Идентификационный тип максимально близок формально-символическому типу. Другая близкая пара – это типы службистский и славы. Возможно, это следствие первоначального включения студентов в учебную деятельность. Если предположить, что завершился первичный этап адаптации и студенты приняли правила жизни в вузе, то мы можем интерпретировать полученное древо так.

Поскольку пока у студентов не произошло разделение учебной академической и научной деятельности и эти понятия слиты в одно, то их внутренние гуманистические ценности оказались совмещены с формально-символическими ценностями и правилами, которые декларируются вузом (высокая успеваемость, дисциплина, активность на семинарских занятиях, участие во всех мероприятиях и т.п.). Предпосылки к этому мы наблюдали на первом курсе. Получается, что для того, чтобы стать «великим ученым» и своими открытиями облегчить жизнь людей, изменить к лучшему мир, необходимо быть прилежным, получить красный диплом и т.п. Это крайне любопытный мотивационный тандем, который, конечно, в первую очередь направлен на повышение академической успеваемости, т.е. на качество учебной деятельности и к научной деятельности имеет незначительное отношение.

На успеваемость направлен другой мотивационный тандем: службистского типа и типа славы. Механизм его действия схож с предыдущим. Студент понимает, что в вузе есть определенные правила, и если их не выполнять, то он лишается определенных привилегий (например, стипендии или талонов на бесплатное питание). В то же время, если приложить некоторые усилия, то можно выделиться на фоне остальных (прославиться). Достаточно не реально «быть», а «слыть» хорошим, успешным, что обещает значительные блага, в том числе и материальные. Поэтому если такому студенту сказать, что для получения некоего бонуса необходимо участие в работе студенческого научного общества или написание статьи, то, скорее всего, этот студент выполнит все требования, хотя, возможно, качество будет низким. Также весьма вероятно, что, когда внешний стимул исчезнет, любая научная деятельность прекратится (в отличие от первого случая, где может возникнуть стойкое увлечение научной деятельностью на внутренней основе).

Таким образом, на втором курсе типы идентификационный и формально-символический составляют основу внутренней мотивации, а службистский и славы – внешней.

Практически особняком стоят ценностный и ситуативный типы мотивации. Вероятно, ценностный тип присущ студентам, которые уже на втором курсе ориентированы в первую очередь на получение знаний, и в

некотором смысле дистанцируют себя от всей остальной студенческой жизни, выполняя формальные действия лишь в той степени, чтобы не создавать себе проблемы дисциплинарного характера. Это и объясняет большее тяготение ценностного типа к службистскому типу и типу славы.

Ситуативный тип мотивации по определению случаен, и в данной иерархии он дальше всего отстоит от остальных, являясь, независимым и самостоятельным.

Таким образом, мотивация научной деятельности студентов второго курса находится в тесной связи с интериоризированными ими особенностями обучения в вузе. Если изначально студенты пришли на первый курс с некими индивидуальными (пусть и очень отдаленными) представлениями о науке и научной деятельности, то на втором курсе научная деятельность отходит на второй план и сливается с учебной деятельностью, теряет самостоятельность. Студенты, выполняя учебную деятельность, считают, что выполняют научную деятельность и наоборот. Несмотря на то, что на втором курсе большинство знаний, полученных студентами, носит репродуктивный характер, они думают, что в этом и состоит сущность научной деятельности. Здесь можно говорить о формировании искаженных когнитивных предпосылок научной деятельности. Мотивационные предпосылки также теряют свою видовую специфичность.

Иерархическое дерево кластеризации типов мотивации на 3-м курсе представлено на рисунке 4.

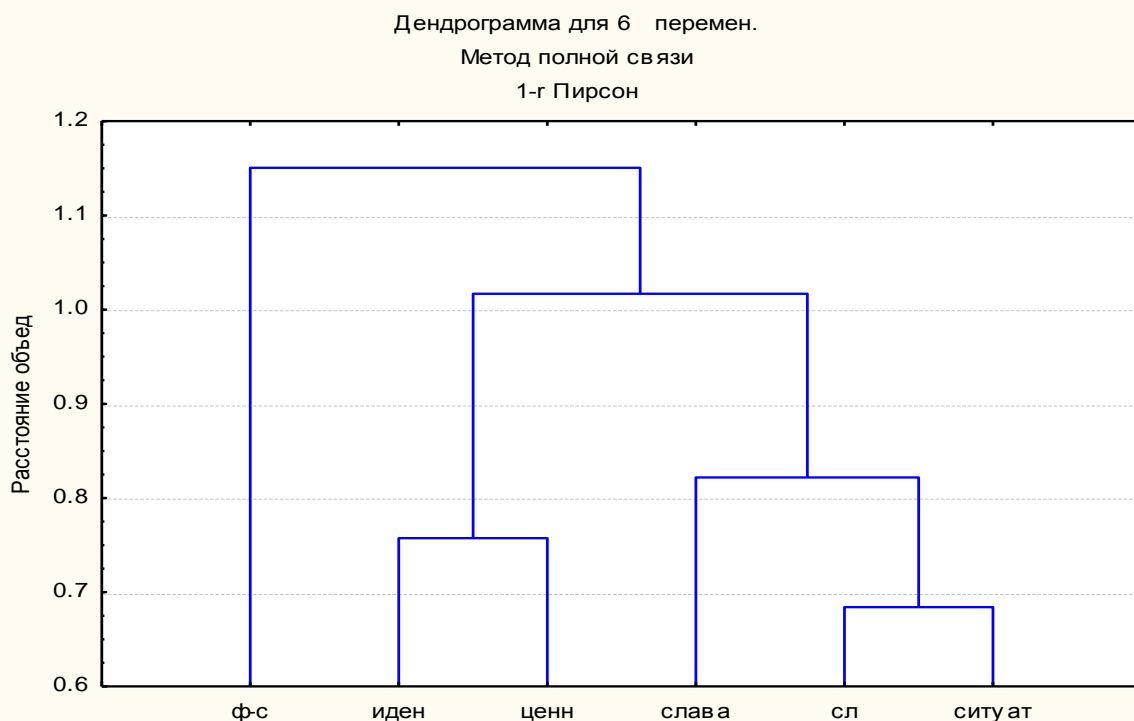


Рис. 4. Дендрограмма типов мотивов студентов 3-го курса. Условные обозначения типов мотивации по оси ОХ: идент – идентификационный, ценн – ценностный, слава – славы, ф-с – формально-символический, сл – службистский, ситуат – ситуативный

На третьем курсе ситуация вновь принципиально меняется. Во-первых, хотя расстояния объединения остаются примерно такими же, здесь можно выделить не четыре, а скорее три кластера. Таким образом, по мере обучения типы мотивации начинают объединяться все более тесно и теряют свою самостоятельность, начинают действовать более интегрированно.

Очевидно, на третьем курсе в сознании большинства студентов уже происходит разделение учебной, и собственно научной деятельности, хотя бы на когнитивном уровне.

Максимально близкое расстояние наблюдается между службистским и ситуативным типом мотивации. В поведенческом плане это может выглядеть примерно так: если преподаватель скажет студенту о возможности написать статью и пообещает при этом соответствующий бонус, а для студента это не будет составлять большого труда, то он, скорее всего, сделает это. В случае успеха, студент, возможно, в дальнейшем снова будет искать такие возможности. Здесь налицо формирование мотивационных предпосылок. При этом научная деятельность, безусловно, не основная, не ведущая, не захватывает всю личность студента, но она позволяет ему вполне успешно адаптироваться к условиям учебной деятельности в вузе. Данный кластер мотивов не сможет стать смыслообразующим для дальнейшего успешного выполнения научной деятельности как профессиональной.

К внешней группе службистского и ситуационного типов присоединяется тип славы, очевидно, лица с таким набором ведущих мотивов, будут более ориентированы, как мы уже писали выше, не «быть», а «слыть» увлеченными научной деятельностью на уровне своего вуза.

Идентификационный и ценностный типы вновь объединяются в один кластер с прогнозируемым расстоянием. Их объединение происходит, видимо вследствие того, что лица, ранее обладавшие только ценностной мотивацией, начинают понимать, что без контекста социальной обусловленности любое знание само по себе теряет смысл.

Интересным представляется практически полное отделение формально-символической мотивации. Мы можем предположить, что это студенты не заинтересованные ни в науке, ни в желании получить какой-то материальный бонус. Это лица, пришедшие в вуз «за дипломом» или получающие внутреннее удовольствие от ощущения принадлежности себя к группе, получающих высшее образование. Скорее всего, данные студенты продолжают отождествлять научную и учебную деятельность. Об этом свидетельствует максимальное расстояние объединения, согласно которому формально-символическая мотивация практически противоположна всем прочим. По другой версии, это те, кто собственно уже разочаровался в науке как в самостоятельной ценности, и в науке, как в средстве получения материальных выгод. Наука и все, что с ней связано, представляется таким студентам исключительно источником статусных вещей.

Таким образом, на третьем курсе вновь появляются основа, база для формирования научной деятельности как самостоятельной, независимой от учебной.

Иерархическое дерево кластеризации типов мотивации на 4-м курсе представлено на рисунке 5.

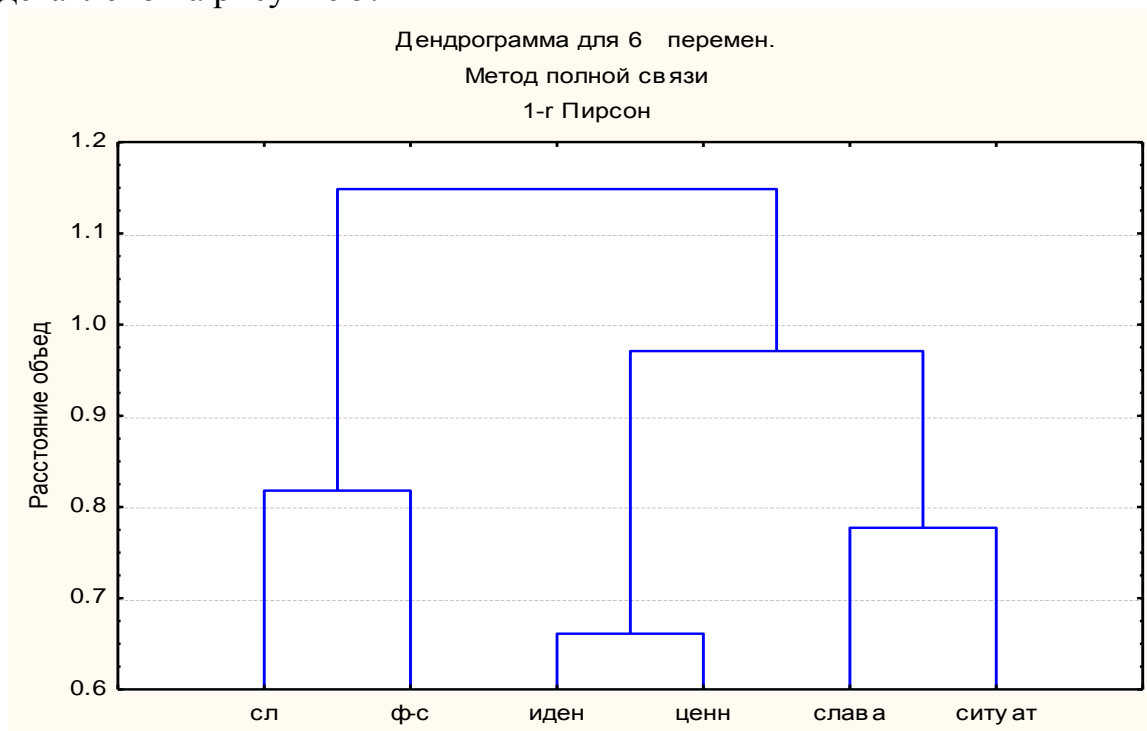


Рис. 5. Дендрограмма типов мотивов студентов 4-го курса. Условные обозначения типов мотивации по оси ОХ: иден – идентификационный, ценн – ценностный, слава – славы, ф-с – формально-символический, сл – лужбистский, ситуат – ситуативный

На четвертом курсе иерархическая структура вновь меняется. Здесь мы можем выделить три относительно стабильных кластера, в которых объединены по два типа мотивации с большим или меньшим расстоянием объединения. На наш взгляд, такое изменение вызвано двумя вещами: во-первых, близкой защитой выпускной квалификационной работы, завершением образования и получением диплома, а во-вторых, активизацией собственно научной деятельности. На четвертом курсе значительная часть курсовых работ носит исследовательский характер, студентов активно привлекают к исследованиям по грантам, к организации, проведению и участию в студенческих конференциях.

Кластер идентификационного и ценностного типов остается неизменен, но типы мотивации объединяются ближе, чем на третьем курсе. Это говорит о большей согласованности, консолидации внутренней мотивации, что возможно только на основе появления как когнитивных, так и мотивационных предпосылок.

Второй новый кластер – славы и ситуативного типов – объединяются вполне логично. Желание «прославиться», «блеснуть», появляется ситуативно, по случаю, когда приближается защита курсовой работы или конференция. Студенты убедились, что стабильной славы добиться очень трудно, но можно пользоваться моментом. В этом случае мотивационные предпосылки имели место быть, но они не оказались способными сделать научную деятельность лично значимой; она не приобрела для студентов самостоятельной

ценности. Лиц с доминированием этих типов мотивов можно охарактеризовать как «ловцы удачи от науки».

Службистская и формально-символическая мотивация также логично объединяются в третий кластер, хотя и с довольно значительным расстоянием. Скорее связи этих типов мотивов только намечаются. Получение статуса высшего образования и диплома видится как бонус, приравнивается к материальной награде, с другой стороны, очевидно, что без диплома в будущем трудно получить высокооплачиваемую работу, а для всех этих благ необходимо проводить исследования, ориентироваться в современном состоянии науки и т.п.

Таким образом, иерархия мотивов на четвертом курсе обусловлена приближающейся процедурой защиты выпускной квалификационной работы и получения диплома о высшем образовании.

Иерархическое дерево кластеризации типов мотивации на 5-м курсе представлено на рисунке 6.

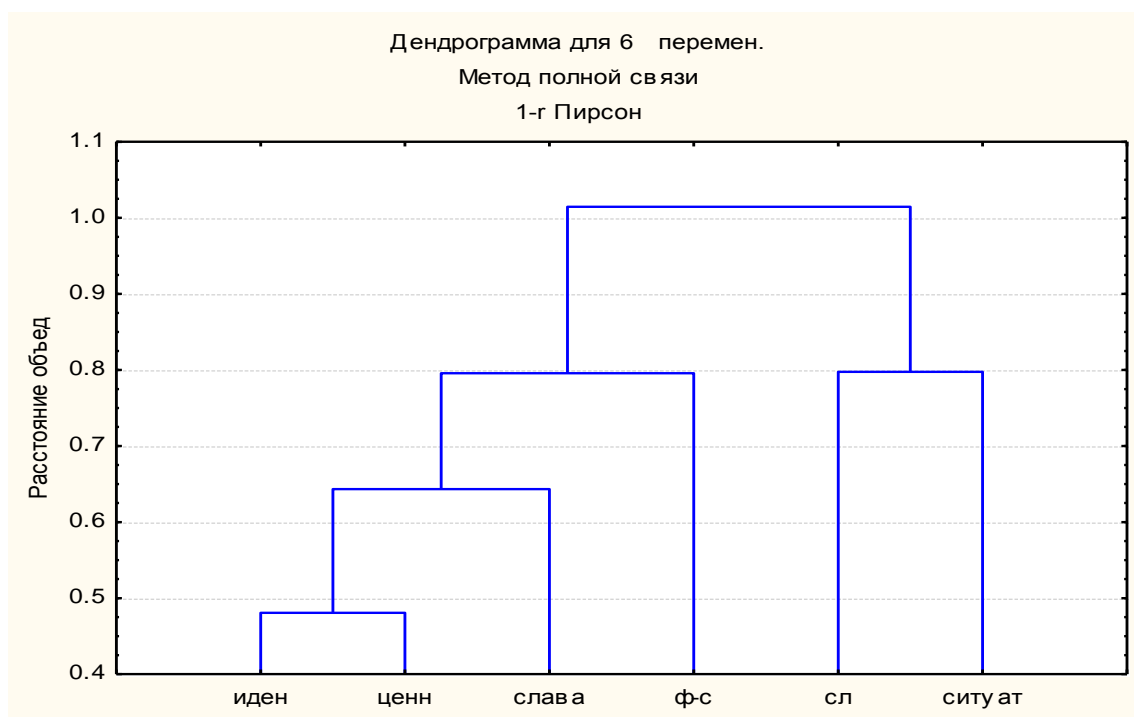


Рис. 6. Дендрограмма типов мотивов студентов 4-го курса. Условные обозначения типов мотивации по оси OX: идент – идентификационный, ценн – ценностный, слава – славы, ф-с – формально-символический, сл – службистский, ситуат – ситуативный

На пятом курсе иерархическая структура мотивации вновь серьезно меняется. Во-первых, расстояния объединения типов мотивов серьезно сокращаются, что говорит об их большей интегрированности, целостности мотивационной структуры. Во-вторых, здесь мы уже можем выделить только два относительно независимых кластера, которые можем условно обозначить как «внешний» и «внутренний». На наш взгляд подобные структурные изменения мотивации обусловлены в первую очередь предстоящей защитой выпускной квалификационной работы, высокими притязаниями выпускников в этом отношении. Структура мотивации меняется также потому, что студенты

оценивают свои будущие шансы к поступлению в аспирантуру и взвешивают все достоинства и недостатки этого пути, т.е. оценивают свои возможности как будущего ученого. Необходимо отметить, что на пятом курсе наблюдается тенденция переоценивать свои возможности и знания.

Первый вариант мотивации, с которыми студенты заканчивают вуз и поступают в аспирантуру, можно назвать внутренним, так как он строится на базе ценностного и идентификационного типов мотивации. Особо подчеркнем, что данные типы мотивации объединяются с рекордно малым расстоянием объединения, т.е. начиная с третьего по пятый курс, наблюдается последовательное сближение данных мотивов, их укрепление, взаимопроникновение одного в другой.

При этом согласно правилам объединения ветвей в кластеры по методу полной связи, оказывается, что типы славы и формально-символический (которые мы считали внешними) намного ближе к внутренним, чем к двум оставшимся внешним (службистскому и ситуативному). Возможно, это происходит из-за того, что в основе идентификационного и ценностного типов лежит личностная ось измерения, и вероятно, она же оказывает существенное влияние на проявления типа славы.

Кластер внутренней группы мотивов может быть проинтерпретирован так: студенту наука интересна сама по себе, ценностный и идентификационный мотивы выступают как смыслообразующие для его жизни. Но теперь студенты не просто хотят сделать открытие, которое облегчит жизнь людей, но они хотят, чтобы об их достижениях знали все, и это было по достоинству оценено в повышении их социального и научного статуса (степень, звание, руководящие должности).

Кластер внешней группы построен на основе внешней мотивации – службистской и ситуативной. Эти студенты могут сделать выбор в пользу занятий научной деятельностью потому, что подвернулся случай, предложил профессор поступить к нему в аспирантуру или студента рекомендовали к поступлению по итогам защиты выпускной квалификационной работы. Современная аспирантура во многих российских вузах предлагает учащимся весьма неплохие финансовые условия при достаточно минимальных затратах усилий с их стороны, при этом, обучение в аспирантуре не предполагает принципиальную смену деятельности. Обучение в аспирантуре ближе по своей структуре к обучению в вузе, чем к профессиональной деятельности. Безусловно, такие мотивы не смогут стать смыслообразующими для аспиранта и его последующей трансформации в молодого ученого. Есть правда надежда, что за время обучения в аспирантуре будут актуализированы и другие мотивы внутренней природы, но это предположение требует дополнительных исследований.

Таким образом, мы установили, что на протяжении пяти лет обучения в вузе структура мотивации научной деятельности студентов принципиально меняется, что, безусловно, связано с происходящей адаптацией к вузу и к научной деятельности.

В первую очередь, необходимо отметить, что на протяжении всех пяти лет происходит все более тесная интеграция мотивов научной деятельности: если на первом курсе они действуют как антагонисты, то на последнем – представляют собой определенное единство, имеющее целью обеспечить эффективную научную деятельность.

Наблюдаются структурные изменения. Они принципиальны при переходе от первого курса ко второму и связаны с адаптацией к вузу в целом. Здесь еще не сформированы когнитивные и мотивационные предпосылки научной деятельности, и она отождествляется студентами с учебной. Второе принципиальное изменение происходит при переходе от второго на третий курс. Начинают формироваться мотивационные и когнитивные предпосылки, научная деятельность постепенно отделяется от учебной, а студенты ищут индивидуальные, приемлемые для них пути выполнения научной деятельности и отношения к ней. На третьем курсе формируется мотивационное ядро научной деятельности, состоящее из идентификационного и ценностного типов. Формирование этого ядра продолжается и далее.

Включение в учебно-профессиональную деятельность студентов значительных элементов научной деятельности (написание курсовых работ исследовательского характера) способствует формированию как когнитивных, так и мотивационных предпосылок научной деятельности. В итоге происходит смысловое разделение научной и учебной деятельности во внутреннем плане студентов, и они подходят к их выполнению более осознанно.

Таким образом, своевременное и целенаправленное формирование преподавателями когнитивных и мотивационных предпосылок в процессе обучения в вузе является необходимым элементом для успешной адаптации студентов к исследовательской деятельности.

Библиографический список

Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. М., 1994.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г.Ярошевского. М., 1971.

Разина Т.В. Когнитивные и мотивационные предпосылки развития научного творчества у современной студенческой молодежи. / Личность в условиях современных социальных изменений: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч. / Под ред. О.П.Степановой, Л.Г.Бузуновой, Л.Г.Гусевой, Е.Н.Степановой. Магнитогорск, 2010а. Ч. 2. С. 44-49.

Разина Т.В. Теоретический конструкт типов мотивации научной деятельности и его операционализация / Научные исследования: информация, анализ, прогноз: Монография / [И.А.Абатина, А.М.Аматов, Э.Н.Антонелле и др.]; под общей ред. проф. О.И.Кирикова. Воронеж, 2010б. Кн. 31. С. 257-272.

Организация социально-педагогической поддержки студентов в процессе адаптации к вузовской среде

Качество профессиональной подготовки специалистов в вузе во многом определяется тем, насколько комфортно ощущает себя студент в образовательной среде вуза. Высокий уровень адаптированности студентов, и особенно первокурсников, способствует личностному и профессиональному развитию, служит основой успешной учебы. Напротив, дезадаптация в вузовской среде серьезно осложняет процесс освоения студентами образовательной программы вуза, является причиной стрессов.

Процесс развития личности осуществляется в активном взаимодействии человека с социальной средой. Понятие «среда» является одной из важных междисциплинарных категорий. В естественных, педагогических и социальных науках понятие «среда», означает «ближайшее окружение, сферу». Среда – это: а) совокупность конкретных условий, в которых живет, развивается человек, формируется его личность, интеллект, особенности характера, самостоятельность, общая культура; б) комплекс предметов, явлений и процессов окружающей социальной действительности; в) жизненное пространство, целостная система, состоящая из двух взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга компонентов: природного и социального (Бородаева, 2001). В состав социального компонента включается человек как окружающая среда для другого человека, как система социальных связей. Системообразующим элементом выступает культура как «совокупность всех материальных и духовных ценностей», интерес к жизни, достижениям вуза, микроклимат гуманных взаимоотношений и взаимодействий. Понятие социальная среда, социальное окружение человека используется для обозначения той многообразной и сложной системы взаимоотношений и взаимосвязей, которые определяют жизнь человека как гражданина своей страны, как профессионала, человека – семьянина, родного, близкого для определенного круга людей. Такие отношения человек формирует и развивает на протяжении всей своей жизни, особенно в детские годы, ориентируясь на поведение и поступки взрослых. Затем, став взрослым, проявляет свое отношение и строит свои взаимодействия с родителями, супругом, собственными детьми. Какими будут эти отношения и взаимодействия, во многом определяет уровень воспитанности, общей культуры, сформированной в процессе социализации (Бородаева, 2001).

Анализ научной литературы показывает, что адаптация человека в современном обществе является необходимым условием оптимальной социализации. С позиций целостного подхода, социализация определяется как целостный двусторонний процесс, включающий усвоение человеком социального опыта путем вхождения в социальную среду через систему социальных связей и воспроизводство этих связей в процессе его активной деятельности. Общество воздействует на человека через систему общественных и личностных связей, отношений, посредством социальных норм, юридических

законов и нравственных традиций. В этом случае общество как социальная система является субъектом, а человек выступает как объект ее воздействия, значит характер взаимосвязей системы «общество – личность» можно определить как субъект-объектный. С другой стороны, человек и сам активно участвует в социальных процессах и становится субъектом, включаясь в систему общественных отношений и реализуя себя в таких важнейших сферах как деятельность и общение. При этом характер взаимосвязей между обществом и личностью изменяется на субъект-субъектный. Таким образом, проблема успешной социализации человека в современном обществе связана с решением вопроса формирования мотивации его социального и культурного поведения, что требует создания условий для гармоничного перевода внешних стимулов и факторов во внутренние поведенческие регуляторы нормальной адаптации подростков и молодежи (Бородаева, 1999).

Период обучения в вузе представляет собой определенные социальные условия, является новой социальной ситуацией развития для молодых людей (Выготский, 1996). Социальная ситуация развития личности в семье, образовательном учреждении, среде неформального общения представляет собой систему отношений между человеком и социальной действительностью. Эти отношения могут характеризоваться как стабильные, благоприятные для успешного развития человека или, наоборот, изменяющиеся, неблагоприятные, превращающие человека в «жертву процесса социализации» (Мудрик, 2000). Кроме того, на социальное развитие человека оказывают существенное влияние как общие закономерности возраста, окружающая социальная среда, так и условия воспитания человека в семье, особенности его личности или состояние здоровья, которые проявляют себя через многочисленные индивидуально-типологические вариации (Фельдштейн, 1985). Поэтому, студенты-первокурсники нуждаются в создании специальных условий в процессе адаптации к новой для них социальной ситуации развития.

Обратимся к материалам экспериментальной работы, целью которой являлось формирование социальной зрелости как целостного качества личности студентов. Задача организации социально-педагогической поддержки студентов в процессе адаптации к вузовской среде решалась на первом этапе процесса формирования социальной зрелости. Это определило его название – адаптационный этап. Мы предположили, что воспитательные влияния воспитательно-образовательной среды факультета, социально-педагогическая поддержка студентов стимулируют познавательные мотивы студентов-первокурсников, их стремления осознать смысл будущей профессии и себя в профессии. Основным педагогическим средством выступали практико-ориентированные ситуации, формирующие у студентов опыт смыслов творчества. Структура таких ситуаций связана с сочетанием аудиторной, внеаудиторной работы и социально-педагогической поддержки студентов.

С первых дней обучения студенты-первокурсники включаются во внеаудиторную жизнь факультета и получают необходимую социально-педагогическую поддержку, что актуализирует их интерес к учению. На

факультете социальной и коррекционной педагогики ВГСПУ сформировалась традиция, что первого сентября первокурсники приходят в вуз с родителями. В университете их приветствует администрация факультета, кураторы студенческих групп, старшекурсники. Целью такой встречи является не столько официальное знакомство, сколько начало доброжелательных отношений, приглашение будущих специалистов в профессиональное сообщество. Для нас важно, чтобы с первых дней студенты считали себя не только первокурсниками, но и членами большой семьи: «Уважаемые первокурсники! Мы рады приветствовать вас в нашем вузе. Теперь вы – часть дружного коллектива факультета социальной и коррекционной педагогики. Постарайтесь прожить эти пять студенческих лет интересно, активно, весело! Желаем, чтобы вы научились так распределять свое время и силы, чтобы хватило и на успешную учебу, и на отдых, развлечения, любовь!».

С первой встречи, обращаясь к студентам на «Вы», мы демонстрируем образец уважительного отношения к себе и другому человеку, авансируем их будущий статус профессионала, коллеги. Эта встреча важна и с воспитательной позиции. Студенты-первокурсники узнают традиции университета, этикетные нормы общения с профессорско-преподавательским составом университета, со студентами других курсов, культуру поведения, дресс-код. Психологический аспект заключается в том, что студент получает эмоциональное принятие, дружелюбное отношение, он знает, что может рассчитывать на помощь и поддержку. Делясь своими впечатлениями о начале учебы в вузе, студенты-первокурсники отмечали:

Екатерина С.: «Так приятно было, что вы сказали, что нужно находить время и на личное счастье».

Екатерина Р.: «Необычно, что к нам, студентам, преподаватели обращаются на «Вы». Это как-то обязывает».

Анализируя потребности студентов в развитии и совершенствовании навыков организации самостоятельной работы, в формировании ответственности за профессиональное образование, за собственную жизнь и здоровье, мы продолжили работу, начатую во внеаудиторной деятельности в рамках аудиторных занятий. Приведем фрагмент занятий. Учебная дисциплина «Педагогическая валеология». Целевая группа – студенты I курса специальности «социальная педагогика», 2004-2005 учебный год.

Учебная дисциплина «Педагогическая валеология» раскрывает особенности социального положения человека в обществе, формирует убежденность человека в необходимости сохранения здоровья как одного из важнейших факторов общего благополучия человека, мотивацию вести здоровый образ жизни. На лекции по теме «Культура здоровья» мы предложили для изучения научное знание о сущности здоровья. Подчеркивали, что развитие культуры здоровья представляет собой часть формирования личности как творческого субъекта, способного развивать себя самого, как творца и создателя своего здоровья. На семинарском занятии по теме «Формирование валеологической культуры школьников» обсуждались вопросы влияния окружающей, природной и социокультурной среды на здоровье человека,

ценности природы в формировании здорового образа жизни, т.д. Для самостоятельной работы студентов предлагались задания, способствующие уточнению собственных представлений студентов о здоровье, а также формирующие ответственное, ценностное отношение, устойчивую мотивацию здорового образа жизни. Например, в задании 1 студентам предлагалось: прокомментируйте следующие мотивы здорового образа жизни, мотивация самосохранения, мотивация удовольствия от самосовершенствования, мотивация социальной мобильности, сексуальная реализация, мотивация комфорта. Задание 2: оцените по 5-бальной системе и проанализируйте свое отношение к здоровью по следующим позициям: режим питания, режим сна, время и продолжительность самоподготовки, пребывание на свежем воздухе, активный отдых, закаливающие процедуры, занятия физкультурой и спортом. Задание 3: дайте свое определение здоровья. Задание 4: напишите сочинение на тему «Здоровый образ жизни – норма жизни современного человека».

Анализ самостоятельных работ студентов, наблюдение за эмоциональными реакциями студентов, анализ их высказываний во время дискуссий по предлагаемым вопросам показали, что многие студенты заинтересованы в сохранении и укреплении своего здоровья. Однако, 19 студентов (35 %) еще допускают, по их признанию, безответственное отношение к своему здоровью и к жизни в целом. Многие признавались, что курят и употребляют спиртные напитки, не занимаются спортом. Иногда, «чтобы купить пачку сигарет или банку пива – экономят на обеде», часто из-за «своей неорганизованности, вынуждены заниматься по ночам, поэтому не высыпаются», т.п.

В целях создания условий для успешной адаптации первокурсников к вузовской среде мы также предлагали студентам организовать свой досуг, включаясь в творческую и социально полезную деятельность. Продолжая традиции факультета, студенты-первокурсники приглашались к участию в организации и проведении первого своего вузовского профессионального праздника «День учителя». В неформальной обстановке первокурсники могли общаться со студентами старших курсов, преподавателями и администрацией факультета во время репетиций и подготовке оформления, костюмов, музыкального сопровождения. В совместной деятельности со старшекурсниками студенты старались овладевать умениями, необходимыми для самостоятельной работы. Успешность процесса адаптации первокурсников в вузе отлеживалась во взаимосвязи с проявлениями эмоций радости, переживании ситуаций успеха, в демонстрации причастности студентов к студенческому и профессиональному сообществу.

Совместная внеаудиторная деятельность студентов разных курсов, преподавателей-кураторов способствовала формированию опыта, который был ценным для всех участвующих сторон. Студенты старших курсов с удовольствием показывали свои «сильные» стороны – черты социально зрелой личности: теоретические знания, творческие способности в инициировании и реализации социально-педагогических проектов, развитые коммуникативные навыки, ценностное отношение к профессии, уважение к другим студентам, к

преподавателям. Преподаватели в ходе включенного наблюдения изучали особенности личности первокурсников, на основе чего определяли дополнительное содержание учебных дисциплин, цели, содержание и формы воспитательной работы. Стремление студентов-первокурсников участвовать в своем первом вузовском мероприятии, их старание, желание общаться, на наш взгляд, свидетельствовало о формирующихся потребностях учиться и развиваться. Кроме того, после проведения праздника «День учителя» (начало октября) активно участвовавшие первокурсники проявили интерес к студенческому самоуправлению, сразу стали готовить новые проекты. И к традиционному празднику «Посвящение в студенты» (17 ноября) уже самостоятельно подготовили номера художественной самодеятельности и другие виды творчества.

Анализ бесед со студентами-первокурсниками показал, что они часто нуждаются в участии преподавателя – куратора в разрешении и предупреждении бытовых, социальных, психологических проблем, т.е. социально-педагогической поддержке. Социальная поддержка ориентирована на достижение социальной защищенности студента, выражающейся в обеспечении правовых гарантий и оказания материальной помощи нуждающимся. Предметом педагогической поддержки является процесс совместного со студентом определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему сохранить его человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни (Газман, 1996).

В качестве куратора студенческой группы, мы осуществляли системную работу, способствующую процессу успешной адаптации студентов в группе и вузовской среде. В целях обеспечения социальной защищенности студентов, разъясняли вопросы размещения иногородних в студенческом общежитии, получения малоимущими, сиротами, инвалидами материальной помощи и социальной стипендии, информировали о возможностях студентов оздоровиться в профилактории ВГПУ. Проводили экскурсию по университету, знакомили первокурсников с Уставом ВГПУ, традициями, нормами, законами, научными школами, ведущими преподавателями. Для иногородних студентов были организованы экскурсии и знакомство с городом, социальными службами и учреждениями.

Потребность в поддержке студентов, отнесенных нами к разным уровням сформированности социальной зрелости, на этапе адаптации определяла характер и содержание оказываемой помощи. Студенты актуально высокого уровня социальной зрелости обращались с вопросами организационного характера, например, как найти учебную аудиторию или понять строки в расписании занятий. Студентам этой группы достаточно было информации, чтобы они могли самостоятельно и успешно включиться в образовательный процесс. Эти студенты регулярно посещали занятия, готовились к ним, в беседе увлеченно рассказывали, что постоянно узнают много нового, т.е. проявляли высокую степень заинтересованности в учебно-профессиональной деятельности. Студенты потенциально высокого уровня социальной зрелости

нуждались не только в информировании, но и мотивировании. Студентам необходимо было разъяснить особенности вузовского обучения, характеризующегося большей, по сравнению с общеобразовательной школой, свободой и ответственностью обучающегося. В беседе с этими студентами приходилось убеждать и стимулировать их чувство ответственности, создавать ситуации, способствующие формированию умений самостоятельной работы.

В процессе наблюдения и беседах со студентами среднего уровня социальной зрелости выяснилось, что у них существуют серьезные трудности во взаимоотношениях со студентами и преподавателями. Этим студентам мы убеждали, что уважение к окружающим, искреннее внимание к другим людям, к их успехам или трудностям, стремление выполнить задание или просьбу помогут установить нормальные отношения как с однокурсниками, так и с преподавателями. Важно понять, что учиться в вузе не столько сложно, сколько интересно. Мы стимулировали интерес этих студентов к учебе и овладению профессией, подчеркивая, что хорошие успехи в учебе позволят повысить самооценку и самоуважение. Студенты низкого уровня социальной зрелости с вопросами не обращались. В беседах, инициированных нами, мы практиковали также обращение к совести студента, его ответственности за качество обучения и свою жизнь. Разъясняли особенности обучения, указывали на необходимость приобретения важных умений учиться: планировать выполнение заданий, пользоваться вузовской библиотекой, т.д.

Также мы еженедельно осуществляли анализ посещаемости и успеваемости студентов этой группы, контактировали с родителями. В нескольких случаях была рекомендована консультация психолога. По итогам первой сессии студентов, отчисленных с факультета за неуспеваемость, не было, что можно считать показателем успешности адаптации студентов к вузовской среде.

Важно заметить, что студенты стремились следовать установленным в вузе требованиям, принимали и поддерживали деловой стиль отношений с преподавателями. Совершенно очевидно, что большинство студентов-первокурсников научились по-новому, по-студенчески планировать свой учебный день, организовать собственную учебную деятельность. А значит, эффективно происходило освоение нового социального опыта – включение в среду студенчества, профессионального сообщества, где приветствуется поведение адаптированного, успешного, социально зрелого взрослого.

Библиографический список

Бородаева Г.Г. Проблема формирования социокультурной мотивации у будущих социальных работников // Международное сотрудничество в области подготовки социальных работников: новые учебные планы и программы: Тезисы и материалы междунар. симпозиума. Волгоград, 7-9 дек. 1999 г. Волгоград, 2000. Вып. 3. С. 195-201.

Бородаева Г.Г. Социальная зрелость и развитие личности специалиста в современном образовании // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тез. докл. VII годич. собр. Юж. отд-ния РАО и XIX регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 2001. С. 127.

Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1996.

Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы / Новое педагогическое мышление. М., 1989. С. 221-237.

Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2000.

Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. №6. С. 26-37.

О.А.Сукнина

Мотивация успеха у студентов с различным психологическим возрастом

Одним из интереснейших вопросов психологии является определение истинного возраста человека. В современной науке принят многомерный подход к изучению данного аспекта как дифференцированного показателя человеческой жизни. Такой подход предполагает отдельное измерение календарного (хронологического или паспортного) и психологического возрастов. Выявление психологического возраста и его соотношений с календарным позволяет говорить о зрелости личности, об адекватности опыта человека, его жизненных планов, что следует признать фактором социально-психологической адаптации.

Социально-психологическая адаптация является условием преодоления студентами трудностей, с которыми они сталкиваются при поступлении в вуз.

Для студента адаптация – это, прежде всего самоактуализация в образовательной среде, представителем которой он является. Мотив достижения в данном случае показывает, насколько человек стремится к повышению уровня своих возможностей. Мотивация достижения-избегания играет значимую роль в процессе социально-психологической адаптации, в частности адаптации студентов вуза, обеспечивая активную стратегию адаптации. Одними из наиболее значимых условий эффективной адаптации студента является личностная зрелость, показателем которой можно считать совпадение психологического и календарного возраста.

Психологический возраст, временная идентичность и психологическое время личности служат предметом изучения В.С.Мухиной, Е.И.Головаха и А.А.Кроника.

Мотивация достижения рассматривается в работах Г. Мюррея, Д. Мак-Клелланда, Х.Хекхаузена, М. Ш. Магомед-Эминова, Т. В. Корниловой, И. М. Палея.

Однако вопрос о взаимосвязи между мотивацией успеха и психологическим возрастом изучен недостаточно.

Целью нашего эмпирического исследования является выявление взаимосвязи между уровнем мотивации к успеху и типом соотношения психологического и хронологического возраста в ранней юности в условиях адаптации к обучению в университете.

Исследование проводилось на базе Оренбургского государственного университета. В качестве испытуемых мы выбрали студентов, обучающихся в

ВУЗе на дневном отделении на первом курсе, то есть находящихся в процессе адаптации к новым социальным условиям (40 юношей и 40 девушек).

Методическим инструментарием в нашем исследовании были выбраны методики: «Оценка психологического возраста» Е. А. Головаха, А.А. Кроника (1984) и методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

По результатам, полученным с помощью методики «Оценка психологического возраста» вся выборка была разделена нами на 3 подгруппы: психологический возраст меньше календарного («отставание»); психологический возраст больше календарного («опережение»); психологический и календарный возраст равны («соответствие»).

Распределение типов соотношения психологического и календарного возраста представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение типов соотношения психологического и хронологического (календарного) возраста в выборке студентов

Тип соотношения психологического и календарного возраста	Количество студентов (%)					
	девушки		юноши		всего	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
«опережение»	11	27,5	14	35	25	31,25
«отставание»	9	22,5	9	22,5	18	22,5
«соответствие»	20	50	17	42,5	37	46,25

Как видно из таблицы 1 в выборке, преобладают студенты, чей психологический возраст соответствует календарному (46,3%), причем чаще – это девушки (50% девушек и 42,5% юношей).

У 22,5% студентов психологический возраст отстает от календарного. Такие студенты субъективно чувствуют себя младше своего реального возраста. Причинами могут быть не достигнутая социально значимая цель, симбиотические отношения с родителями и т.п. Такой тип отношения календарного и психологического возраста одинаково часто встречается среди девушек и юношей (22,5%)

И 31,3 % студентов психологически опережают свой возраст. Субъективно они чувствуют себя старше своего возраста. Для таких субъектов характерна высокая степень личностной зрелости, хотя это может сопровождаться пессимистичностью, отсутствием временных перспектив. Чаще такой тип соотношения встречается в нашей выборке среди юношей (35% юношей и 27,5 девушек).

Рассмотрим и сравним особенности мотивации успеха в группах студентов в зависимости от характера отношения календарного и психологического возраста.

В исследуемой нами выборке преобладают средний и умеренно высокий уровень мотивации к успеху.

Выраженность мотивации успеха у студентов с различным соотношением психологического и хронологического возраста (%)

Уровень мотивации успеха	«Соответствие»		«Опережение»		«Отставание»	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
низкий	2	5,4	11	44	0	0
средний	10	27	10	40	1	5,6
умеренно высокий	22	59,4	4	16	8	44,5
слишком высокий	3	8,1	0	0	9	50,1

У лиц с мотивацией успеха деятельность направлена на достижение конечного результата определенного уровня. Мотив достижения имеет не процессуальный, а "финальный" (продуктивный) характер. Сам процесс решения задач приобретает значение лишь в силу его соотношения с конечным результатом. Обычно люди с высокой потребностью в достижениях ставят перед собой такие задачи, выполнение которых будет являться для окружающих символом или признаком успеха. Такие люди хотят быть всегда на высоте и любят получать положительные отзывы о своей деятельности от окружающих. Одобрение окружающих для них важнее денег.

Студенты с высоким уровнем мотивации к успеху будут стремиться к получению высоких отметок и общественного признания, причем результат для них часто важнее самого процесса. Высокий уровень мотивации к успеху проявляют большинство студентов с адекватным психологическим возрастом (59,4%), значительное количество студентов с младшим психологическим возрастом (44,5%) и значительно меньше студентов с опережающим психологическим возрастом (16%). Субъекты, мотивированные на успех, уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышается после успеха и снижается после неудачи.

Низкий уровень мотивации к успеху свидетельствует об отсутствии стремления достичь поставленной цели, добиться успеха. Такая мотивация характерна для 44% студентов с опережающим и 5,4% с адекватным психологическим возрастом. Студенты с такой мотивацией, как правило, не ориентированы на социальное признание. В основе такой мотивации у студентов могут быть либо отсутствие интереса к профессии или обучению в целом, либо наоборот высокий познавательный мотив, который носит процессуальный характер. Таким образом, этим студентам либо не важны ни отметки, ни знания, либо важны знания, но не важны отметки.

Еще один уровень мотивации к успеху – это слишком высокая мотивация или «сверхмотивация». Она характерна для большинства студентов с отстающим психологическим возрастом (50,1%) и некоторых студентов с адекватным психологическим возрастом (8,1%).

Как правило, уровень мотивации к успеху имеет тенденцию к повышению, если задаче придается личностное значение. Похожее явление имеет место, когда выбранная цель в какой-то степени нереальна, т. е. личность руководствуется скорее желаниями, чем реалистическими ожиданиями. Студенты с отстающим психологическим возрастом могут переоценивать значимость успеха, в том числе и в учебной деятельности, успех в учебе становится для них личностно значимым, при этом они не всегда адекватно оценивают свои способности и возможности. При этом такая «сверхмотивация» может ухудшить качество достижений за счет повышенной тревожности, отсутствия внимания к процессу. Неудача в таком случае может приводить к социально-психологической дезадаптации.

Достоверность наших выводов мы проверяли с помощью статистического критерия Н-Краскала-Уоллеса. Нами получены статистически достоверные различия между группами «соответствие», «опережение» и «отставание» по шкале «мотивация к успеху».

Итак, по результатам нашего эмпирического исследования мы можем отметить, что при адекватном психологическом возрасте наблюдается умеренно высокая мотивация к успеху, при опережающем – сниженная, а при отстающем – «сверхмотивация». Таким образом, наиболее успешной социально-психологической адаптации способствует соответствие психологического возраста и календарному.

Библиографический список

Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984. С. 173-175.

Л.Е. Тарасова

Выявление адаптационного потенциала выпускников школ в условиях обучения в вузе

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716)

Современные социально-экономические условия предъявляют жесткие требования к выпускникам вузов, диктуют необходимость в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой степенью мобильности, способностью оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, самостоятельно выбирать форму деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Механизмы адаптации к социальной среде будущих специалистов, стратегическая линия взаимодействия с ней, закладываются, как правило, в период обучения в вузе, поскольку именно в эти годы происходит формирование профессионала, его мировоззрения, жизненных идеалов и убеждений, наиболее интенсивного

развиваются интеллектуальные и нравственные силы и возможности молодого человека.

В настоящее время профессия психолога является достаточно востребованной и престижной. Ежегодно тысячи выпускников школ выбирают именно психолого-педагогические специальности для своего дальнейшего обучения. Вступление вчерашнего школьника в новую среду вуза требует изменения моделей поведения, связанных с «ломкой» выработанного школьными годами динамического стереотипа. Бывшие школьники, оказавшись в новом для них качестве, должны в сравнительно короткий срок освоиться с новой ролью и многому научиться, ведь обучение в вузе имеет свою специфику: это новый коллектив – не каждому дано сразу и без проблем научиться общаться с большим количеством новых людей; большой поток качественно новой информации; возрастание уровня самостоятельности. Далеко не все студенты с этой задачей справляются успешно, поэтому изучение адаптационных возможностей студентов-первокурсников к условиям высшей школы представляет одну из важнейших общетеоретических проблем.

Адаптация – одно из ключевых понятий в научном исследовании человеческой природы. Это естественный и необходимый компонент существования человека в системе «организм - среда», в системе «личность - социум», поскольку именно механизмы адаптации, имеющие эволюционные корни, обеспечивают возможность выживания человека (Ханчук, 2000).

Для современного человека социальная адаптация является более важной, чем адаптация биологическая. С момента рождения человек становится полноправным членом общества, к требованиям которого он будет адаптироваться в течение всей жизни. Основным процессом формирования и развития личности становится социализация, один из наиболее сложных социально-психологических процессов, происходящий во взаимодействии с различными людьми, группами, средами. На одни и те же явления окружающей действительности люди реагируют по-разному, именно в этом и проявляется индивидуальность человека. И одна из основных задач психологии - помочь ему адаптироваться к требованиям общества с учетом его индивидуальных особенностей.

Социализация имеет несколько вариантов завершения: при успешной социализации человек адаптируется к обществу и в то же время способен противостоять его негативным воздействиям. Жертвой социализации можно считать как человека, полностью идентифицирующего себя с обществом, так и человека, абсолютно не адаптированного к обществу. Процесс и результат социализации содержат в себе внутренний, до конца неразрешимый конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью его обособленности в нем. Этот конфликт в каждом конкретном случае связан как с типом общества, так и со стилями воспитания, характерными для общества, социокультурных слоев семей и воспитательных организаций.

Несмотря на большое разнообразие в оценках понятия «адаптация», общим во всех определениях остаются четыре момента. Во-первых, процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем. Во-вторых, это

взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами. В-третьих, основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах. В-четвертых - под достижением цели предполагается определенные изменения во взаимодействующих системах (Реан, 2006). Таким образом, взаимодействие выступает как центральная категория в теории адаптации. Само понятие «взаимодействие» предполагает взаимосвязь каких-либо объектов, их взаимное влияние, взаимное действие.

И.Г. Корнилова отмечает, что адаптация может быть пассивной – то есть осуществляться за счет изменений в структуре поведения, мотивации, переживаний самого индивида. А может быть активной – происходить не только за счет изменений в самом человеке, но и благодаря изменениям в окружающей среде, которые осуществляет сам человек (Корнилова, 2004).

Говоря об адаптации в образовательной среде, необходимо отметить, что, несмотря на разницу в целях, формах и содержании учебных учреждений, проблема адаптации остается единой для всех подсистем образования. Факторы, оказывающие влияние на адаптацию обучения в вузах, объединяют в три блока: социологический, психологический и педагогический.

Социологический блок включает такие факторы как возраст, социальное происхождение, тип образования.

Психологический блок содержит индивидуально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе.

Педагогический блок имеет следующие факторы: уровень педагогического мастерства, организация среды, материально-техническая база, ТСО и др. Адаптация в вузе может включать следующие направления: общественная, нравственно-правовая, культурно-эстетическая, бытовая. Адаптация должна протекать одновременно во всех направлениях. Если это происходит, то можно говорить о многосторонней адаптации. Это значит, что студент активно включается во все (или почти во все) сферы жизнедеятельности вузовского коллектива. Такая адаптация способствует всестороннему развитию личности студента. Но, к сожалению, в вузе часто наблюдается односторонняя адаптация, когда студент проявляет высокую или среднюю степень активности в какой-то одной сфере деятельности, например, в учебной или общественной, и в то же время пассивно включается в другие сферы учебного процесса вуза. Такая адаптация не способствует всестороннему развитию личности, а отрицательно сказывается на общем психологическом состоянии студента–адаптанта. Поэтому при работе со студентами необходимо вести работу по каждому из вышеназванных направлений (Мадорская, 1986).

Л.И. Рувинский различает три составляющие процесса адаптации студентов в вузе: формальную, касающуюся познавательно-информационного приспособления к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, ее традициями, своим обязанностям; общественную, т.е. процесса внутренней интеграции (объединения) группы студентов-

первокурсников и интеграции этой группы со студенческим окружением в целом; дидактическую, касающуюся подготовки к новым формам и методам учебной работы в вузе (Проблемы адаптации студентов..., 1980).

С.И. Самыгин выделяет только два вида адаптации в вузе: профессиональную и социально-психологическую. Профессиональную он раскрывает как приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработки навыков самостоятельной деятельности в учебной и научной работе. Социально-психологическую как приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней, выработка собственного стиля поведения (Педагогика и психология высшей школы, 1998).

Мы полагаем, что студент приспосабливается к новой среде (социальная адаптация), новому окружению, группе, преподавателям, сотрудникам (социально-психологическая), новому педагогическому процессу, будущей профессии (профессиональная адаптация).

Противоречия студенческого возраста, огромное количество новой информации, жесткий лимит времени и другие факторы предопределяют определенные трудности, возникающие в процессе адаптации студентов к вузу.

Все трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

В психолого-педагогической литературе описаны такие трудности, как отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива; неопределенность выбора профессии; недостаточную психологическую подготовленность к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; отсутствие навыков самостоятельной работы; неумение конспектировать, работать с первоисточниками, каталогом и др.

В тесной связи с вопросами направлений адаптации студентов к условиям обучения в вузе находится проблема выделения ее этапов (М.В. Делеу, С.М. Маждорская, Е.А. Соловцова, М.С. Ясницкий). Этапы адаптации имеют свою последовательность, которые не совпадают с академическим циклом.

Многие исследователи оценивают адаптационный период в вуза от одного до трех лет и подчеркивают, что наибольшую активность процесс адаптации студентов набирает на втором курсе и снижается на третьем. Для одних студентов адаптационный период заканчивается к концу второго года обучения, а для других все еще продолжается. Длительность этапов адаптационного процесса точно определить нельзя, она зависит от многих причин: индивидуальных особенностей студентов, от наличного уровня адаптированности, видов деятельности и пр. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что период адаптации не может быть унифицирован для всех. При одинаковых условиях обучения адаптация студентов к вузу должна протекать по-разному, – считает М.В. Делеу (1990). Интересной является периодизация процесса адаптации студентов к вузу, предложенная С.М. Мадорской (1986). Автор выделяет следующие этапы:

- ориентация или ознакомление студентов с новой микросредой, ее условиями и установками;
- оценочное взаимодействие со средой;
- активное взаимодействие адаптанта и среды адаптации.

Каждый из этих этапов характеризуется определенным соотношением приспособительных и преобразовательных моментов.

Самым сложным периодом, связанным с наибольшими трудностями и потерями в контингенте обучающихся, является этап ориентации или ознакомления студентов с новой микросредой, ее условиями и установками, которые приходятся на первый семестр обучения. При успешном течении этапа ориентации, в процессе которого студент включается в учебно-научную, трудовую и общественную деятельность, сферу коммуникативных отношений, происходит переход молодого человека на этап оценочного взаимодействия со средой. На этом этапе студент усваивает основные нормы, вырабатывает стереотипы поведения и деятельности, что способствует поддержанию функционального взаимодействия со средой. Данный этап, по мнению С.М. Мадорской, приходится на второй-четвертый семестры, т.е. заканчивается к концу второго года обучения. Особенностью этого этапа является репродуктивный способ освоения индивидом социальной среды, ее связей и отношений. На первом и втором этапах студенты почти не проявляют инициативу в вопросах, касающихся преобразования адаптирующей среды, однако в процессе учебной деятельности у каждого накапливается опыт, который становится основой для активного воздействия на среду, и студент переходит на качественно новый этап активного взаимодействия адаптанта и среды адаптации. Этот этап приходится на третий-пятый курсы. Качественная новизна этого этапа обусловлена тем, что ведущее значение здесь приобретает преобразовательная творческая деятельность. На этом этапе осуществляется переход студента от репродуктивной, стереотипной деятельности к инициативной, творческой. Тем самым достигается высший, инициативный уровень взаимодействия со средой (Мадорская, 1986).

По мнению большинства отечественных авторов, индивидуальные особенности базовых психофизиологических параметров и уровня развития познавательных процессов студентов в значительной степени определяют их адаптивность к обучению в вузе, являясь одновременно и фоном, и фактором успешности этого процесса.

Весь комплекс факторов, воздействующих на студента в процессе учебной деятельности, можно условно разделить на внутренние (психофизиологические особенности студента, свойства познавательных процессов, характерологические черты) и внешние (социально-бытовые и психогенные). При исследовании эффективности адаптации в зависимости от степени выраженности указанных факторов прежде всего рассматриваются показатели продуктивности учебной деятельности (успеваемость), вопросы же цены достижения результатов деятельности при воздействии этих факторов значительно менее изучены.

В рамках программы «Адаптация первокурсников к социокультурной среде вуза», реализуемой в педагогическом институте Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, в 2010 г. осуществлено исследование, направленное на изучение трудностей, возникающих у вчерашних выпускников школ при адаптации к новым условиям обучения в вузе. Выборку составили 98 студентов разных специальностей первого курса факультета педагогики, психологии и начального образования Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского г. Саратова.

Были использованы методы наблюдения и опроса; методики: САН, опросники: САН, МЛЮ «Адаптивность», «Социально-психологической комфортности среды», ДАН («Дезадаптационные нарушения»); методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений Морено, исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Анкетирование позволило получить данные об адаптации вчерашних выпускников школ к условиям обучения в вузе и выявить основные трудности в адаптационном процессе.

Студенчество – особая социально-профессиональная группа, обладающая специфическими социально-психологическими чертами и системой ценностей, поэтому привыкание к студенческой жизни, ее нравам, обычаям, традициям, является сложным процессом для 80,2% первокурсников.

70% удовлетворены тем, что являются студентами именно этого факультета и вуза.

Представление об обучении в университете до поступления в него и после первой сессии кардинально изменились у 78% первокурсников: 14% считают, что учиться в вузе легче, чем в школе, 21% - что сложнее, 23% отмечают, что учиться интереснее, у 4 % противоположное мнение.

76% удовлетворены своими учебными успехами.

Что касается здоровья, то с помощью анкеты было выявлено, что за время обучения в вузе соматическое здоровье не изменилось у 51% студентов, ухудшилось у 26% испытуемых, что, вероятно, связано с повышением нагрузки на организм, со сниженной именной системой и со сменой рациона питания первокурсников.

Значительная часть студентов проживает в общежитии, что говорит о том, что данным студентам нужно адаптироваться не только к условиям вуза, но и к новым условиям проживания. Данный факт значительно влияет на общий уровень адаптации. Совместное проживание со сверстниками, следование нормам и правилам студенческого общежития вызывают трудности у 83,7% опрошенных, отсюда вызывает беспокойство относительно привыкания к жизни вне дома (74,2%). Материальные проблемы коснулись 52% студентов, что обусловлено неумением распоряжаться финансами, обустроить быт сложно 38% первокурсников.

Большинство студентов (79,3%) испытывают трудности обучения, что связано с необходимостью овладения новыми для них методами, приемами

работы. отведением большего количества времени на самостоятельную работу. У 42% трудности возникают в процессе подготовки к семинарским занятиям, что выражается в нехватке времени и подборе литературы. За помощью по различным вопросам большинство студентов 82% обращаются к товарищам по группе, а не к преподавателям, так как их смущает повышенная требовательность преподавателей по отношению к студентам. 62% испытуемых отметили, что максимальная помощь необходима по истолкованию содержания изучаемого материала.

Активное взаимодействие с различными социальными образованиями, а также специфика обучения в вузе приводят студенчество к большой возможности общения. Расширение круга общения, необходимость взаимодействия в системах «студент - студент», «студент - преподаватель», «студент - сотрудник» предопределяет проблемы коммуникативного характера у 62% студентов первого курса. 20% испытуемых самоутверждаются в группе благодаря хорошей учебе, 63% помогает личностные качества, остальные – благодаря активным действиям в интересах группы (11%) и активным участием в общественных мероприятиях (6%).

Результаты изучения уровня удовлетворенности студенческой жизнью показали, что в основном молодые люди удовлетворены своей студенческой жизнью на 5-8 баллов из 10 предложенных для оценки, причем ни один студент не выставил оценку в 9-10 баллов, что свидетельствует об имеющихся трудностях или о том, что связи «университет - студент» являются минимальными, формальными.

Студент, прошедший полную адаптацию, идентифицирует себя со средой учебного заведения, у него высокая мотивация на обучение и профессиональная направленность.

Анализ полученных результатов показал, что только у 9,5% студентов адаптационный потенциал соответствует высокому уровню. 47,6% обладают средним уровнем личностного адаптационного потенциала. Около 42,8% студентов характеризуются низким уровнем развития адаптационных способностей. Возможно, данные процентные расхождения связаны с тем, что на этапе проведения вступительных экзаменов не был проведен профессиональный психологический отбор.

У студентов 1 курса сложилось достаточно четкое представление о своей будущей профессии, наблюдается устойчивая профессиональная направленность и мотивация к обучению. Нам показалось интересным, сравнить уровень адаптивных возможностей студентов первого и выпускного курсов. С этой целью в рамках данного исследования было проведено еще одно мини-исследование.

Анализ полученных результатов показал, что уровень адаптивных возможностей у студентов первого и пятого курсов значительно не отличается ($p=0,1$). Вероятно, это связано с тем, что студенты выпускного курса стоят на пороге перехода от социального положения «студент» в социальное положение «специалист», также как и студенты первого курса («школьник» - «студент»). И те, и другие находятся в некотором напряжении. Ведь переход от одного

социального положения в другое в большинстве случаев вызывает трудности, так как учебный коллектив в одном случае и трудовой – в другом, имеют свои особенности, к которым также нужно приспособиться.

Значительных различий в мотивах учебной деятельности студентов 1 и 5 курсов также не существует. Однако, такой мотив как обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности у студентов 5 курса выражен ярче ($t_{\text{Стьюдента}}=2,71$ при $p=0,05$). Это объясняется тем, что к ближе к окончанию вуза студенты задумываются о профессиональной деятельности чаще, чем в начале обучения.

Мотив «достижение одобрения родителей и окружающих» у студентов 5 курса присутствует в более выраженной форме ($t_{\text{Стьюдента}}=3,20$ при $p=0,05$), что, видимо, связано с возрастом испытуемых. Учащиеся первого курса в большинстве своем являются старшими подростками, а на пятом курсе студенты входят в период юношества или ранней зрелости. Вероятно, студенты 5 курса хотят доказать себе и своим родителям свою самостоятельность и состоятельность, желая при этом заслужить уважение последних.

Еще один мотив учебной деятельности, который у студентов 5 курса выражен более ярко – это получение интеллектуального удовлетворения ($t=3,001$ при $p=0,05$). Возможно, это связано с тем, что на 1 курсе студенты еще не совсем понимают, зачем им нужны те или иные знания, понадобятся ли они в выбранной профессии, и что от них будет требоваться в дальнейшем.

Было выявлено, что мотивация «овладение профессией» у студентов 1 курса значительно выше, чем у 5 ($t=2,53$ при $p=0,05$). Вероятно, завтрашние выпускники вуза считают, что уже почти овладели профессией, и данный мотив для них не является ведущим. Также это может быть связано с тем, что студенты 1 и 5 курсов направлены на будущее, только у 1 курса будущее связано с успешным овладением профессией, а у 5 – уже с другим видом деятельности – трудовой.

В процессе обработки данных было установлено, что в среднем и студенты и 1 и 5 курсов направлены на достижение успеха в деятельности, значимых различий по этому параметру не выявлено ($t=1,03$ при $p=0,05$).

Однако молодые люди еще не могут идентифицировать себя с окружающей средой, и в результате потребность в безопасности удовлетворена не полностью.

При проведении корреляционного анализа были выявлены значимые связи личностного адаптационного потенциала с самооценкой и степенью удовлетворения в безопасности. Чем выше адаптационные способности учащихся, тем адекватнее они воспринимают себя в окружающей среде ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$).

Адаптационные возможности будут тем лучше, чем выше степень удовлетворенности потребности в безопасности ($r = 0,64$ при $p \leq 0,001$).

Выяснилось, что чем выше у студентов уровень моральной нормативности, тем устойчивее их профессиональная направленность ($r = 0,37$ при $p \leq 0,05$).

Были выявлены значимые корреляционные связи коммуникативного потенциала с самооценкой и потребностью в безопасности. Потребность в общении становится тем значимее, чем адекватнее самооценка студента ($r = 0,41$ при $p \leq 0,05$). Учащиеся с заниженной самооценкой вряд ли будут стремиться к установлению каких-либо контактов и его участие в общественной жизни учебной группы будет минимальным. Чем важнее для студентов становится общение, тем больше они стремятся удовлетворить потребность в безопасности ($r = 0,57$ при $p \leq 0,001$).

Обнаружены значимые корреляционные связи поведенческой регуляции со степенью удовлетворенности безопасностью и самооценкой. Чем выше способность студентов регулировать свое взаимодействие с учебной средой, тем больше они стремятся удовлетворить потребность в безопасности ($r = 0,63$ при $p \leq 0,01$) и тем адекватнее их самооценка ($r = 0,43$ при $p \leq 0,05$).

Исследованием выявлено две группы студентов, отличающихся по успешности адаптационного процесса.

Первая группа студентов (68%) успешно адаптируются. Их можно отнести к 1-2 категориям профессиональной пригодности: их отличают хорошие адаптационные способности, быстро адаптируются к условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, легко ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегии поведения и социализации, не конфликтны, обладают высокой мотивационной устойчивостью. Функциональное состояние в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется. В коррекции не нуждаются.

Данные испытуемые удовлетворены тем, что являются студентами данного вуза и довольны своим учебными успехами. В университет идут с желанием, приобрели новых друзей в группе, что свидетельствует о благоприятных межличностных отношениях. Эти студенты не испытывают особых трудностей в обучении, отмечают тот факт, что изменилось их представление об обучении в университете в позитивную сторону, считают, что здесь учиться интереснее и легче, чем в школе. Уровень межличностных и межгрупповых отношений благоприятный.

По методике САН, помогающей определить самочувствие, активность и настроение, общий показатель по критерию «самочувствие» в этой группе составляет: 80% студентов отмечается благоприятное состояние, по критерию «активность» у 77% благоприятное, по критерию «настроение» – у 88% благоприятное состояние. Этой группе студентов свойственно благополучное состояние по всем трем критериям. Лишь 12% из первой группы имели низкие показатели по различным критериям, что могло быть связано с тем, что данная методика проводилась во время зимней сессии, которая являлась первой для первокурсников.

Анализ данных, полученных с помощью методики Дембо-Рубинштейн, позволил выделить следующие группы. Адекватную самооценку имеют 60 % испытуемых, 12% - неадекватную самооценку в сторону занижения и 28% - в сторону завышения.

Реалистичный уровень притязаний среди успешно адаптирующихся студентов имеют 35%, что подтверждает их представление о собственных возможностях, а это является важным фактором личностного развития.

«Социометрические звезды» входят в группу наиболее успешно адаптируемых студентов».

Вторая группа (32%) студентов адаптируется менее успешно, имеет значительные трудности в адаптации к новым условиям и относится к 3 категории. Обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсируются и могут проявляться при смене деятельности, поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Обладают невысокой эмоциональной устойчивостью, возможны проявления агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы может быть нарушено. Требуют постоянного контроля и коррекции.

Данные студенты не удовлетворены своими учебными успехами и своим положением в группе, кроме того, отмечают, что учиться в вузе сложно и неинтересно. Испытывают трудности при подготовке к семинарским занятиям, при конспектировании лекций и в осмыслении преподаваемого материала. У этой группы студентов неблагоприятный уровень межгрупповых и межличностных отношений. Они входят в группу наименее успешного уровня адаптации.

По методике САН в этой группе студентов, испытывающей наибольшие трудности в адаптации к вузу, свойственны как высокие, так и низкие показатели по трем критериям эмоционального благополучия (самочувствие, активность и настроение). Полученные результаты по этой группе можно представить в следующем процентном соотношении: 52% студентов имеют низкие показатели по всем трем критериям, а 48%, напротив, получили высокие показатели.

У данной группы студентов отмечается сниженный уровень адаптации: признаки явных акцентуаций характера, некоторые признаки психопатии, психосоциальное состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело, возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Обладает низкой нервно-психической устойчивостью. Нуждается в психологической коррекции.

В данной группе у 68% студентов отмечается неадекватная самооценка, как правило, в сторону занижения; «изолированные», как правило, входят в состав именно этой группы студентов.

Едва ли подлежит сомнению важность выявления адаптационного потенциала и адаптационных возможностей обучаемых. Ведь адаптированный к конкретным условиям человек ощущает спокойствие, уверенность, отсутствие тревожности и напряженности. Человек всегда стремится заниматься тем видом деятельности, который ему интерес и вызывает позитивные чувства (Маклаков, 2005). Другими словами, он испытывает приятную идентичность с социально-психологической средой, эта среда способствует положительной мотивации на достижение поставленных целей,

развитию адекватной самооценки, и самое главное, развитию профессиональной направленности.

Библиографический список

Делеу М.В. Некоторые особенности проявления личностных свойств студентов-первокурсников в условиях адаптации к вузу // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу: Сб. науч. ст. / Под ред Гаврилова А.В. Кишенев, 1990.

Корнилова И.Г. Личность и проблемы адаптации. СПб., 2004.

Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2005.

Мадорская С.М. Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу (конкретно-социологический анализ). Минск, 1986.

Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. Ред. Самыгин С.И. Ростов н/Д., 1998.

Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Под ред. Л.И. Рувинского. М., 1980.

Реан А.А. Психология адаптивности личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.

Ханчук Н.Н. Некоторые актуальные проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшей школе // Проблемы социальной адаптации различных групп населения в современных условиях. Владивосток, 2000.

Н.В.Фурманова

Динамика показателей психосоциальной адаптации личности студентов

Период ранней взрослости существенно отличается от периодов детства, отрочества и юности. Изменения мышления, поведения и личности взрослого человека лишь в незначительной степени обусловлены хронологическим возрастом или специфическими изменениями в организме; в гораздо большей степени они определяются личными, социальными и культурными событиями или факторами. Социальные ориентиры или культурные запросы достигшего взрослости молодого человека могут поддерживать, расширять или разрушать сложившиеся в юношеские годы формы поведения, требуя развития новых. Молодые люди, особенно студенческого возраста, оказываются перед необходимостью выбора и решения многих проблем. В частности, перед ними возникает целый ряд проблем социального (необходимость адаптации в новой образовательной среде), экономического (необходимость «зарабатывать на жизнь») и психологического (утрата контроля, непосредственной эмоциональной близости и зависимости от родителей, необходимость установления новых межличностных отношений и пр.) характера. Способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям как раз и служат критерием зрелости. Позитивное разрешение противоречий и трудностей составляют основу взрослой активности (Крайг, 2000; Фурманова, 2004, 2005, 2007, 2008; Datan, Ginsberg, 1975).

Анализ существующей литературы показывает, что, несмотря на многообразие и широту психологических исследований адаптации,

относительно мало изученными остаются психологические особенности и закономерности адаптации личности в условиях нормативных переходов. Недостаточная разработанность проблемы зависимости уровня адаптации личности от возрастных, гендерных и психологических особенностей регуляции адаптационного процесса на психическом, индивидуально-психологическом, психосоматическом и социально-психологическом уровнях и определила направленность проведенных исследований.

В исследовании приняли участие 270 человека (141 студента и 129 студенток) в возрасте от 18 до 25 лет, которые были разбиты на две возрастные группы: студенты 1–2 курсов (18–19 лет) и 3–5 курсов (20 лет и старше). Диагностика проводилась по следующим показателям: *эмоциональное состояние* (психический уровень), *психологические защиты* (индивидуально-психологический уровень), *соматическое здоровье* (психосоматический уровень), *психосоциальная адаптация* (социально-психологический уровень).

Эмоциональное состояние исследовалось с помощью анкеты самооценки эмоционального состояния, разработанной на основе методики «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда (Изард, 1980) и адаптированной И.А.Фурмановым (Фурманов, 2000). Данная методика, оценивает по пятибалльной шкале показатели интенсивности проявления десяти фундаментальных эмоций (волнение, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина) и четырех комплексов аффектов (тревожность, депрессия, любовь, враждебность).

Изучение защитных механизмов проводилось с помощью теста «Индекс жизненного стиля», базирующегося на психозволюционной теории эмоций Р.Плутчика и структурной теории личности Г.Келлермана (Романова, Гребенников, 1996; Plutchik, Kellermann, Conte, 1979) Этот опросник, адаптированный в Психоневрологическом институте им. В.М.Бехтерева (Вассерман, 1998), предполагает изучение и оценку интенсивности проявления таких основных механизмов психологических защит, как отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация и реактивное образование.

Соматическое здоровье изучалось с помощью опросника «Оценка психосоматического здоровья», который измеряет и оценивает по четырехбалльной шкале интенсивность проявления 37 показателей (Фурманов, 2000).

Психосоциальная адаптация исследовалась с помощью опросника СПА (социально-психологической адаптации), разработанного К.Роджерсом и Р.Даймондом и адаптированного А.К.Осницким (Осницкий, 1996), диагностирующего дихотомические компоненты «Я-концепции»: «адаптивность–дезадаптивность», «принятие–непринятие себя», «принятие–непринятие других», «эмоциональный комфорт–дискомфорт», «внутренний–внешний контроль», «доминирование–ведомость» и «эскапизм (уход от проблем)».

Анализ полученных в результате психологической диагностики данных позволил определить особенности и специфику проявления различных

показателей адаптационного процесса личности студентов в период ранней взрослости, составить качественную психологическую картину и установить гендерные и возрастные различия между определенными характеристиками на различных уровнях адаптации.

Психический уровень. Детальное изучение профиля выраженности проявления фундаментальных эмоций и комплексов аффектов у студентов и студенток (Рис. 1) позволило выявить следующие факты и закономерности:

1. Профили фундаментальных эмоций студентов не зависимо от пола схожи по «рельефной» композиции рисунка. По большинству показателей интенсивность проявления фундаментальных эмоций у студенток выше, чем у студентов. Особенно отчетливо эти различия наблюдаются в показателях эмоций горя, гнева, страха и стыда. Исключение составляют лишь эмоции отвращения и презрения. Это свидетельствует, что студентки значительно сильнее студентов испытывают чувство одиночества и жалости к себе, стремление к уединению, отдалению от окружающих и избеганию, отличаются неуверенностью, недовольством и агрессией.

Студенты в большей степени, чем студентки имеют желание избавиться от кого-либо или чего-либо, склонны к деструктивному поведению, охвачены чувством превосходства и пренебрежительного отношения к людям.

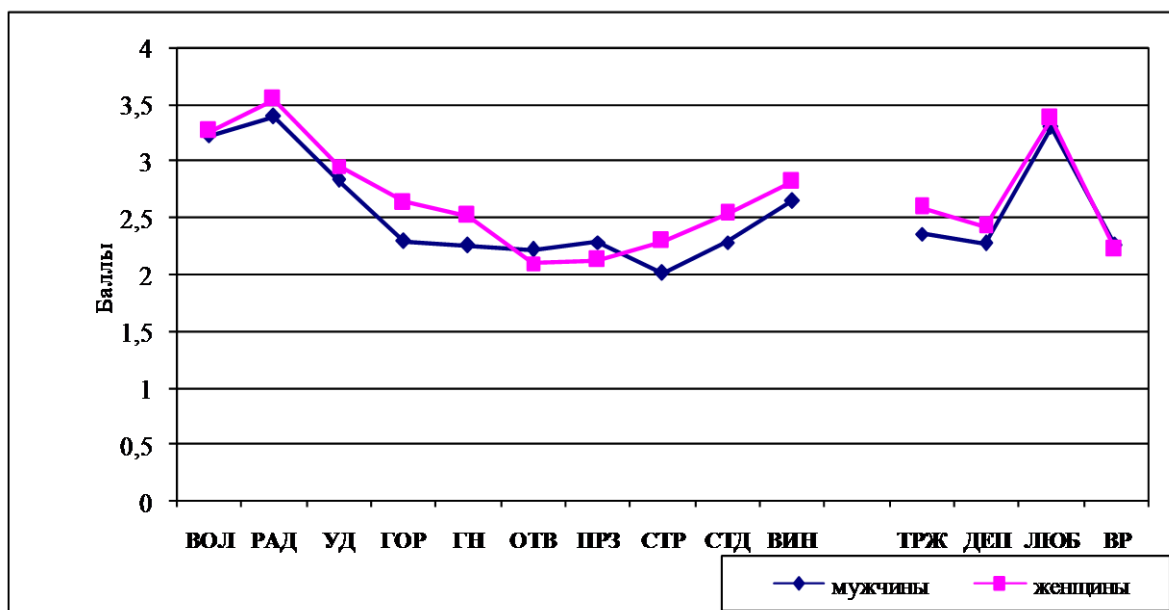


Рис. 1. Профили фундаментальных эмоций и комплексов аффектов студентов

Как у студентов, так и у студенток доминирующее положение в профиле фундаментальных эмоций занимают волнение, радость, удивление и вина. Наименее выраженными у студенток являются отвращение и презрение, а у студентов – отвращение и страх.

Таким образом, контингент обследованной выборки можно охарактеризовать как людей в своем большинстве испытывающих эмоции, которые мотивируют обучение, развитие навыков и умений, творческие

стремления, способствуют повышению внимания, развитию любознательности и увлеченности объектом интересов, стимулируют познавательные процессы в целом. Кроме того, они отличаются чувством уверенности, собственной значимости и ощущением любви.

Вместе с тем, присутствие достаточно интенсивной вины свидетельствует о высоком чувстве личной ответственности, которое возникает, как правило, в ситуациях, связанных с нарушениями моральных и этических стандартов (возможно, поскольку большинство обследованных являются студентами – это как-то определяется не всегда добросовестным отношением к учебе, прогулами занятий и пр.).

Низкие показатели отвращения, презрения и страха скорее всего являются индикаторами благоприятных внутригрупповых и межличностных взаимоотношений, а также достаточно демократической обстановки в вузах, в которых обучаются обследованные студенты.

3. Профили комплексов аффектов студентов тоже обладают схожестью с преобладанием различий в показателях тревожности и депрессивности у студенток. Обычно такое состояние характерно для людей, которые испытывают чувство страха, повышенное беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, характеризуются мрачным настроением, подавленностью или печалью, ощущением собственной неполноценности, различными соматическими симптомами, жалобами на состояние здоровья. Вместе с тем, следует отметить, что доминирующим комплексом аффектов как студенток, так и студентов является любовь. Это, по мнению К.Е.Изарда (Изард, 1980), – является источником сексуального влечения, эмоционального обогащения и радости, а также, связывая людей друг с другом, имеет большое эволюционно-биологическое, социокультурное и личностное значение.

Изучение профиля выраженности проявления фундаментальных эмоций и комплексов аффектов в первой и второй возрастных группах позволило выявить следующие факты и закономерности (Рис. 2).

Профили фундаментальных эмоций студентов и студенток первой и второй возрастной групп схожи по «рельефной» композиции рисунка.

По большинству показателей интенсивность проявления фундаментальных эмоций у первой и второй возрастных групп значительно не различаются. Исключение составляют лишь эмоции отвращения, страха и стыда ($p \leq 0,05$). В частности, студенты первой возрастной группы, в гораздо меньшей степени испытывают желание избавиться от кого-либо или чего-либо. В свою очередь, для студентов из второй возрастной группы характерно более выраженное чувство неуверенности в себе, стремление к уединению, отдалению от окружающих и избеганию.

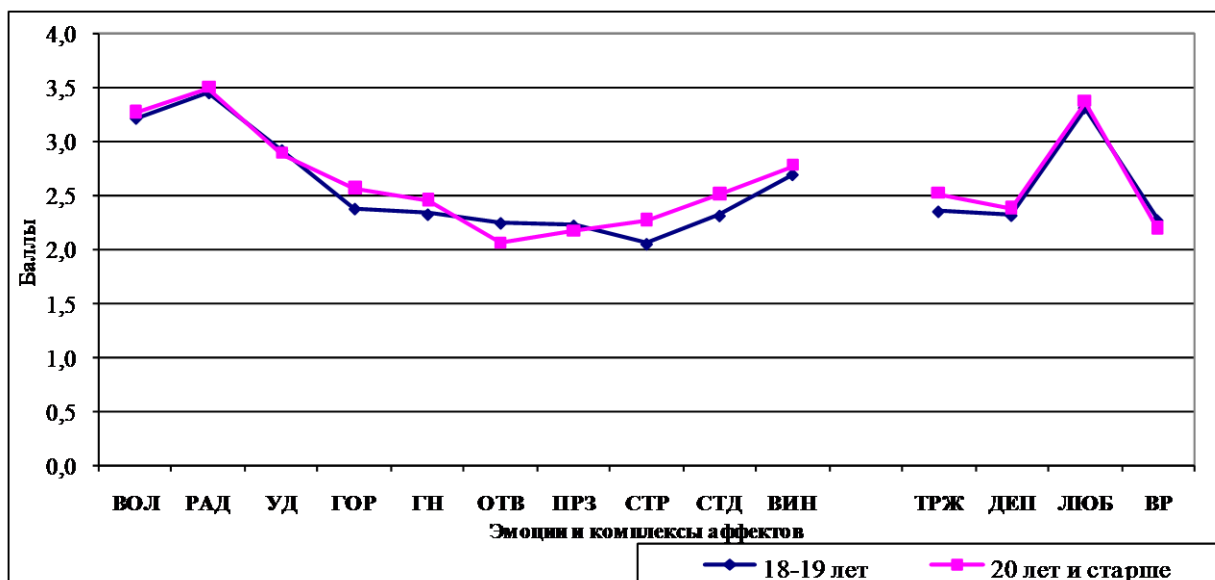


Рис. 2. Профили фундаментальных эмоций и комплексов аффектов студентов различных возрастных групп

У студентов и студенток, как первой, так и второй возрастных групп доминирующее положение в профиле фундаментальных эмоций занимают волнение, радость, удивление и вина. Наименее выраженными у первой возрастной группы являются эмоция отвращение, а у второй – страх.

Таким образом, контингент и первой, и второй возрастных групп можно охарактеризовать как людей в своем большинстве испытывающих эмоции, которые мотивируют обучение, развитие навыков и умений, творческие стремления, способствуют повышению внимания, развитию любознательности и увлеченности объектом интересов, стимулируют познавательные процессы в целом. Кроме того, они отличаются чувством уверенности, собственной значимости и ощущением любви.

Вместе с тем, присутствие достаточно интенсивной вины свидетельствует о высоком чувстве личной ответственности, которое возникает, как правило, в ситуациях, связанных с нарушениями моральных и этических стандартов (возможно, поскольку обследованные являются студентами – это как то определяется не всегда добросовестным отношением к учебе, прогулами занятий и пр.).

4. Профили комплексов аффектов тоже обладают схожестью. Значимые различия обнаружены лишь по показателям тревожности ($p \leq 0,01$). Обследуемых второй возрастной группы отличает более сильное чувство страха и повышенное беспокойство в самых различных жизненных ситуациях.

Индивидуально-психологический уровень. Анализ профиля выраженности проявления психологических защит у студентов и студенток (Рис. 3) позволило выявить следующие факты и закономерности:

Профили использования психологических защит у студентов и студенток в целом схожи по «рельефной» композиции рисунка.

В своем большинстве студенты имеют более высокие показатели проявления психологических защит. В частности, это относится к таким психологическим защитам как отрицание, подавление, проекция, интеллектуализация. В то же время студентки превалируют над студентами в проявлении регрессии и реактивного образования. Вместе с тем, по показателям таких психологических защит как компенсация и замещение различий обнаружить не удалось ($p < 0,05$).

Как у студентов, так и у студенток главенствующее положение в общей структуре психологических защит занимает проекция. В остальном иерархия психологических защит существенно различается: у студентов доминируют интеллектуализация и отрицание, а у студенток — регрессия и отрицание. Таким образом, это свидетельствует о том, что вне зависимости от пола лица в возрасте ранней взрослости, в основном, для разрешения внутриличностных конфликтов, поддержания высокого уровня самоуважения и сохранения самооценки используют либо приписывание окружающим различных негативных качеств и мотивов поступков, либо не принимают, не признают те или иные аспекты реальности очевидные окружающим, а также отрицают или не воспринимают различного рода угрожающую информацию. Вместе с тем, студенты в целях адаптации чаще прибегают к чрезмерно «умственному» способу преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации, избегая переживаний эмоций, а студентки — к замене решения субъективно более сложных задач на относительно более простые, доступные и привычные способы преодоления ситуации (Вассерман, 1998).

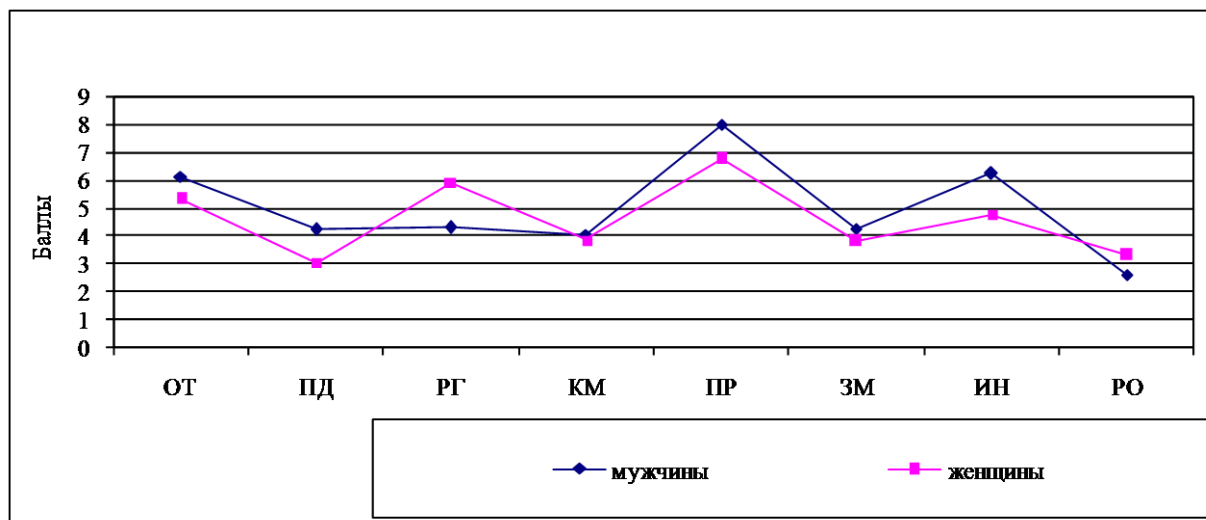


Рис.3. Профили психологических защит студентов

Анализ профиля выраженности проявления психологических защит в различных возрастных группах позволил выявить следующие факты и закономерности (Рис. 4).

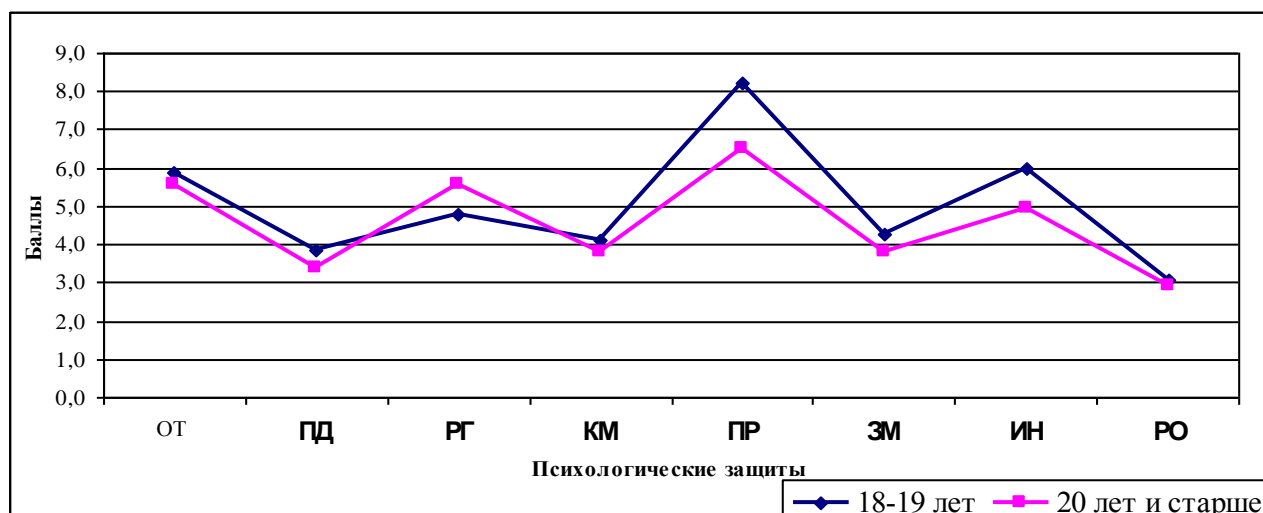


Рис. 4. Профили психологических защит студентов различных возрастных групп

Профили использования психологических защит у студентов и студенток первой и второй возрастной групп в целом схожи по «рельефной» композиции рисунка.

В своем большинстве студенты первой возрастной группы имеют более высокие показатели проявления психологических защит. В частности, это относится к таким психологическим защитами как проекция и интеллектуализация ($p \leq 0,01$). В то же время представители второй возрастной группы преобладают над первой в проявлении регрессии ($p \leq 0,05$). По другим показателям психологических защит различий обнаружить не удалось.

У студентов и студенток, как первой, так и второй возрастных групп главенствующее положение в общей структуре психологических защит занимает проекция. В остальном иерархия психологических защит различается: у первой группы доминируют интеллектуализация и отрицание, а у второй – регрессия и отрицание. Таким образом, это свидетельствует о том, что вне зависимости от возраста в период ранней взрослости индивиды в основном для разрешения внутриличностных конфликтов, поддержания высокого уровня самоуважения и сохранения самооценки используют либо приписывание окружающим различных негативных качеств и мотивов поступков, либо не принимают, не признают те или иные аспекты реальности очевидные окружающим, а также отрицают или не воспринимают различного рода угрожающую информацию. Вместе с тем, лица, принадлежащие к первой возрастной группе, в целях адаптации чаще прибегают к чрезмерно «умственному» способу преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации, избегая переживаний эмоций, а ко второй – к замене решения субъективно более сложных задач на относительно более простые, доступные и привычные способы преодоления ситуации.

Психосоматический уровень. Тщательное изучение профиля психосоматического здоровья у студентов и студенток (Рис. 5) позволило установить следующие факты и закономерности:

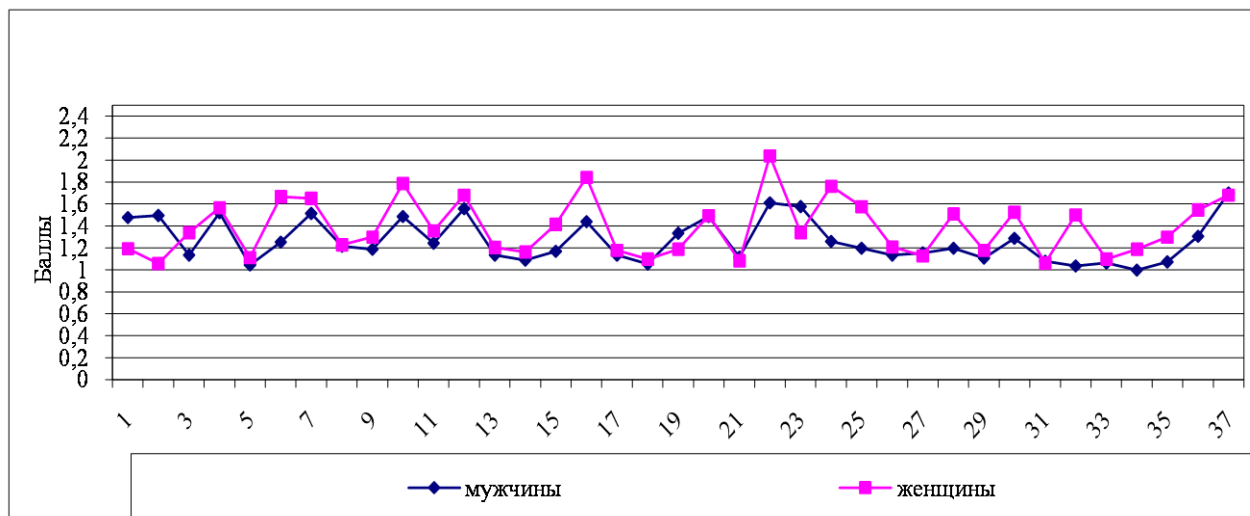


Рис. 5. Профили психосоматических симптомов студентов

Студенты и студентки имеют схожие профили показателей психосоматического здоровья. Отличие состоит лишь в том, у студентов не проявляются специфические для студенток симптомы (например, нарушение менструального цикла и др.), а у студенток, наоборот (например, нарушение эрекции).

В своем большинстве студенты имеют более высокие показатели выраженности психосоматических симптомов, чем студентки, соответственно ИПСЗ студенток равен 1,39 против 1,26 у студентов. Это свидетельствует о более высоком подверженности или склонности студенток к психосоматическим расстройствам (однако, автор не исключает возможности некоторого искажения реально существующего положения вещей из-за «эффекта социальной желательности», а именно влияния на ответы студентов стереотипных ожиданий и установок общества на «здорового студента», и, следовательно, стремления соответствовать им). Тем не менее, наибольшие различия по показателям выраженности психосоматических нарушений между студентками и студентами обнаружены по симптомам: проблемы пищеварения (боли, рези в животе, рвота); головные боли; повышенная чувствительность кожи (зуд, дерматит, сыпь, прыщи, угри); сонливость, повышенная потребность в отдыхе; колебания настроения, желание заплакать; избыточный вес (ощущение тяжеловесности); повышенная чувствительность к запахам, аллергии; нарушение питания: чрезмерный аппетит. Вместе с тем между студентами и студентками различия обнаружили по симптомам – нарушение питания (отсутствие аппетита); недостаточный вес (ощущение легковесности); нарушение сна (бессонница).

Самые высокие показатели выраженности у студенток имеют симптомы (по мере убывания): сонливость, повышенная потребность в отдыхе;

повышенная чувствительность кожи: зуд, дерматит, сыпь, прыщи, угри; головные боли; колебания настроения, желание заплакать; боли в пояснице, мышцах, суставах; недостаточное зрение или слух, а у студентов – боли в пояснице, мышцах, суставах; сонливость, повышенная потребность в отдыхе; нарушение сна: бессонница; недостаточное зрение или слух; потливость.

Самыми низкими по выраженности показателями у студенток являются (по мере убывания): недостаточный вес, ощущение легковесности; недержание кала, поносы; скрежетание зубами; сильное желание посасывать предметы, пальцы; недержание мочи ночью или/и днем, а у студентов – сильное желание посасывать предметы, пальцы; недержание мочи ночью или/и днем; скрежетание зубами; ознобы; недержание кала, поносы.

Таким образом, можно заключить, что нарушения психосоматического здоровья у студенток связано с проблемами дерматологического свойства, появлением мигреней, повышенной эмоциональной неустойчивостью; у студентов – нарушениями сна и работы вегетативной нервной системы, а для тех и других в равной степени – с физическим и психическим переутомлением, потребностью в отдыхе, «отказом» некоторых функциональных систем, ответственных за переработку информации.

Детальное изучение профиля психосоматического здоровья по возрастному признаку позволило установить следующие факты и закономерности (Рис. 6):

Студенты и студентки, принадлежащих к различным возрастным группам, имеют схожие профили показателей психосоматического здоровья.

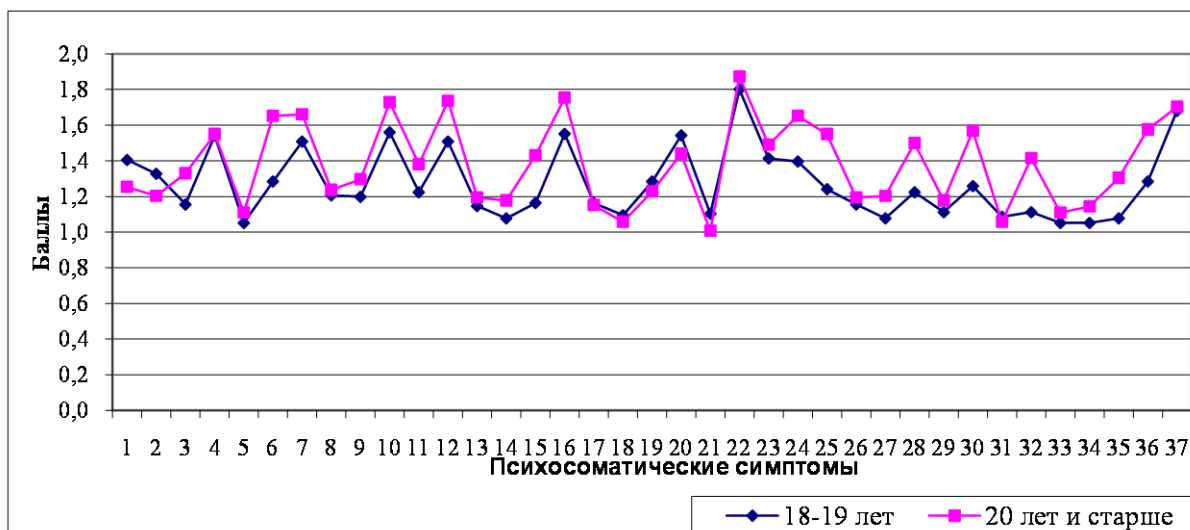


Рис. 6. Профили психосоматического здоровья студентов различных возрастных групп

В своем большинстве студенты второй возрастной группы имеют более высокие показатели выраженности психосоматических симптомов, чем первой. Это свидетельствует о высокой подверженности или склонности студентов более старшего возраста к психосоматическим расстройствам. В частности, наибольшие различия по показателям выраженности психосоматических

нарушений между второй и первой возрастными группами обнаружены по симптомам: проблемы пищеварения (боли, рези в животе, рвота); колебания настроения, желание заплакать; избыточный вес (ощущение тяжеловесности); повышенная чувствительность к запахам, аллергии; нарушение питания: чрезмерный аппетит и др. ($p \leq 0,01$).

Самые высокие показатели выраженности у студентов и первой и второй групп имеют симптомы (по мере убывания): сонливость, повышенная потребность в отдыхе; боли в пояснице, мышцах, суставах, а также в области сердца и груди; повышенная чувствительность кожи: зуд, дерматит, сыпь, прыщи, угри; головные боли; недостаточное зрение или слух; потливость и др.

Таким образом, можно заключить, что нарушения психосоматического здоровья вне зависимости от возраста студентов связано с физическим и психическим переутомлением, потребностью в отдыхе, а также проблемами дерматологического свойства, сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта.

Социально-психологический уровень. Исследования позволили установить, что не существует значимых различий в показателях адаптированности-дезадаптированности между студентами и студентками (Рис. 7).

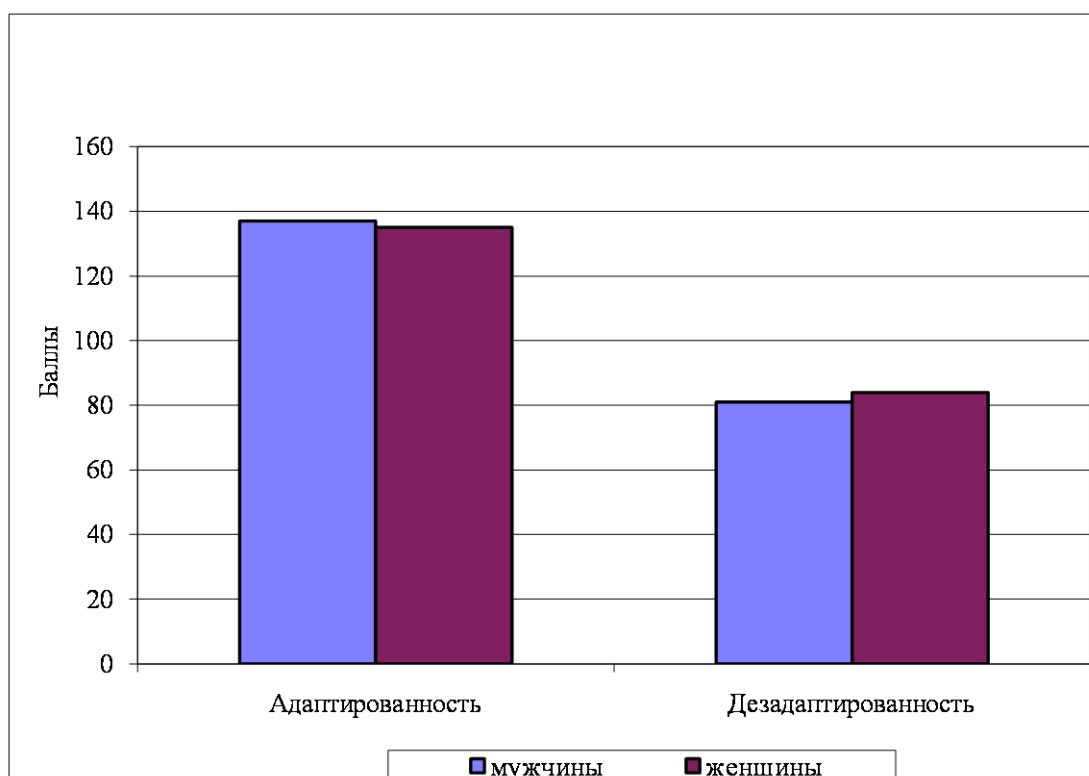


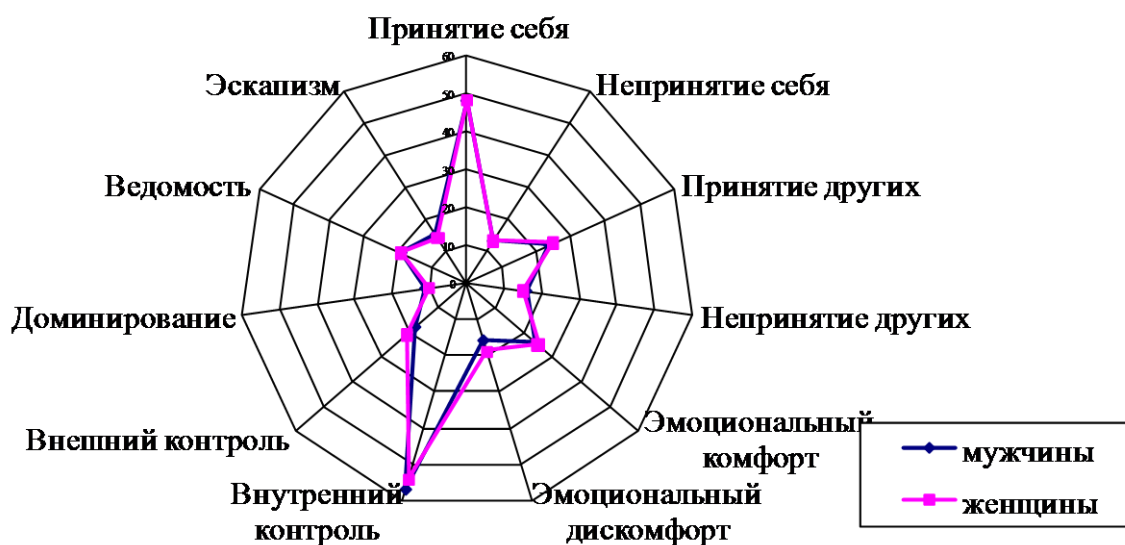
Рис.7. Различия в степени адаптированности студентов

Вместе с тем, было обнаружено достоверное преобладание состояния адаптированности у студентов и студенток над состоянием дезадаптированности.

Детальное изучение профиля составляющих компонентов адаптированности (Рис. 8) позволило выявить следующие факты и закономерности.

Профили составляющих компонентов социально-психологической адаптированности у студентов и студенток статистически почти идентичны ($p < 0,05$).

В своем большинстве студенты и студентки не различаются между собой по показателям компонентов социально-психологической адаптированности. Вместе с тем, можно отметить (на уровне тенденций), что студенты имеют более высокие показатели по таким характеристикам как эмоциональный дискомфорт и внешний контроль, а студентки – по параметру внутренний контроль. Это может свидетельствовать о том, что:



а) студентки чаще чувствуют себя униженными, «выбитыми из колеи», вялыми и безразличными, встревоженными, обеспокоенными, напряженными и неуверенными в себе. Кроме того, студентки ощущают себя более беспомощными, нуждающимися в ком-то, кто был бы рядом, нерешительными, сомневающимися, растерянными;

Рис. 8. Профили социально-психологической адаптированности студентов

б) студенты, напротив, предъявляют к себе более высокие требования, чаще обвиняют и ругают себя за сделанное, проявляют больше ответственности, рассудительности, энергичности, упорства, инициативы, настойчивости и напористости, стараются полагаться на собственные силы, не надеясь на чужую помощь.

Схожие данные были получены и в результате анализа интегральных показателей адаптированности студентов и студенток. По таким характеристикам как адаптация, самопринятие, принятие других и эмоциональный комфорт достоверных различий обнаружено не было. Исключение составил показатель интернальности, который значительно преобладает у студентов и этим подчеркивает опору студентов на собственные силы и способности (Рис. 9).

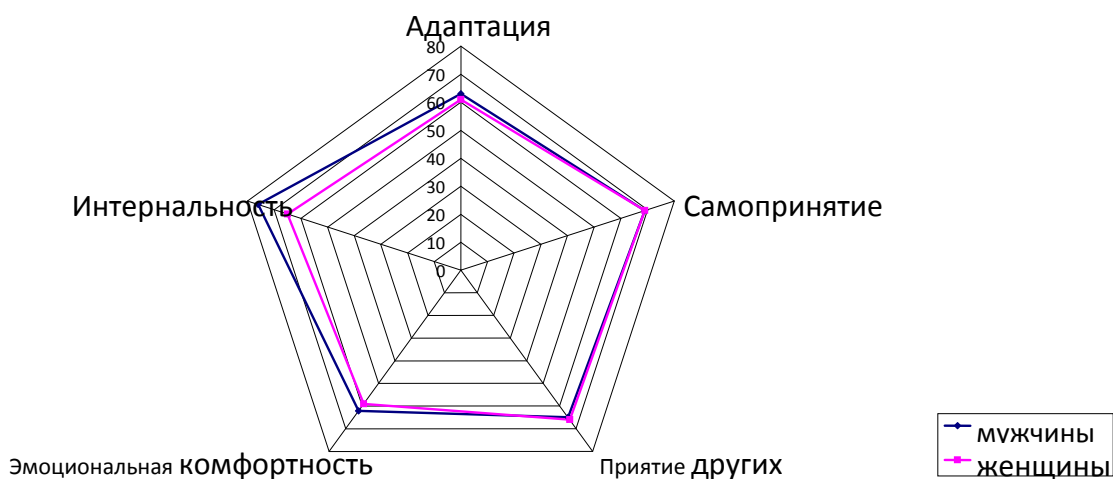


Рис. 9. Интегральные показатели адаптированности студентов различных возрастных групп

Исследования позволили установить, что не существует значимых различий в общих и интегральных показателях адаптированности-деадаптированности между двумя возрастными группами. Более тщательное изучение профиля составляющих компонентов адаптированности позволило выявить существенные различия в показателях эскапизма (ухода от проблем). Это свидетельствует, что студенты и студентки, принадлежащие к первой возрастной группе, чаще стараются не думать о своих проблемах, пасуют перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями, при определенных обстоятельствах часто вынуждены защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.

Таким образом, в период ранней взрослости студенты и студентки имеют схожие профили показателей психосоциальной адаптации личности. Однако исследования обнаружили и целый ряд различий, как в уровнях адаптационного процесса, так и в некоторых его механизмах, которые необходимо учитывать при организации учебно-воспитательном процессе в

вузе, а также мероприятий, направленных на поддержание физического и психического здоровья студентов.

Библиографический список:

Вассерман Л.И. и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб., 1998.

Изард К. Эмоции человека. М, 1980.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 648–739.

Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации школьников/ Практический психолог. 1996. №3. С. 49–53.

Романова Е.С., Гребенников Л.А. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.

Фурманов И.А. Методика оценки психосоматического здоровья // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе // Мат. II Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2000. С. 40–41.

Фурманов И.А. Методика оценки эмоционального состояния // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе // Мат. II Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2000. С. 38–39.

Фурманова Н.В. Психологические особенности адаптации личности в период ранней взрослости // Белорусский психологический журнал. 2004. № 4. С. 23–29.

Фурманова Н.В. Возрастные особенности психосоциальной адаптации личности в период ранней взрослости // Современные психологические технологии влияния на личность: Сб. науч. ст./ Под общ. ред. С.Л.Богомаза. Витебск, 2005. С. 105–109.

Фурманова Н.В. Взаимосвязь психологических характеристик личности и уровня адаптации в период перехода к ранней взрослости // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2007. № 4. С. 7–12.

Фурманова Н.В. Модель психосоциальной адаптации личности в период перехода к ранней взрослости // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов, 2008. Вып. 1. С. 63–74.

Datan N., Ginsberg L. (Eds.) Life-span development psychology. N.Y., 1975. P. 17–44.

Plutchik R., Kellermann H., Conte H. R. A structural theory of ego defenses and emotion/ Emotion in personatlity and psychopathology. N.Y., 1979. P. 229–257.

Р.М. Шамионов

Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

Проблема адаптации личности к меняющимся условиям жизни обсуждается длительное время. Однако в исследованиях чаще она преломляется в изучение «переходных», «кризисных» этапов жизнедеятельности, когда личность уже столкнулась с изменившимися обстоятельствами. Между тем, относительно стабильные периоды, до наступления событий, требующих активного приспособления, столь же требуют изучения, поскольку содержат ситуативные изменения, а также

ожидание перспективных изменений. Они отражаются в готовности личности к переменам. В этом отношении особенно остро встает вопрос об адаптационной готовности личности к грядущим переменам, нарушению стабильности, предстоящей новой деятельности.

Проблема адаптационной готовности (организма) широко изучается в медицине; некоторые аспекты проблемы (подготовленность) изучаются в последнее время достаточно интенсивно в педагогике (И.В. Черниковой – формирование адаптационной готовности к деятельности в экстремальных условиях, В.А. Цибулько – к педагогической деятельности и т.п.) и социологии (социальная предрасположенность и подготовленность), наконец, в психологии (М.В. Григорьева, Е.Е. Бочарова, З.В. Брагина и др.) изучается направленность на адаптацию и предрасположенность к ней.

Адаптационная готовность предполагает наличие тех явлений, которые призваны активизировать психологические ресурсы личности для приспособления к меняющимся обстоятельствам, и тем самым, обеспечивать оперативное включение в деятельность и отношения. Отметим, что немаловажное значение для адаптации имеет отношение личности к сфере приспособления, от чего в первую очередь зависит его стиль – активный или пассивный.

Будучи динамичным и интегральным образованием, адаптационная готовность личности в разных условиях жизнедеятельности и этапах социального развития может изменяться в силу внутренних или внешних обстоятельств. Определенный уровень выносливости задают психофизиологические характеристики. Однако в немалой степени на действенность адаптации влияют социально-психологические характеристики – ценностные ориентации, смысловые образования, мотивация, социально-психологические установки и т.д. Адаптационная готовность предполагает определенное соотношение психофизиологических, психических, социально-психологических ресурсов в их взаимодействии и реализуется на разных уровнях.

Формирование адаптационной готовности – процесс длительный, сложный и многоуровневый. Речь идет не просто о накоплении опыта и формировании стиля адаптации, но в целом установочных образованиях, отношении к трудностям, изменениям обстоятельств и тех свойств личности, которые в большей степени облегчают этот процесс. Поэтому изучение адаптационной готовности связано с изучением названных характеристик личности. Кроме того, необходимо особо отметить направленность адаптационной готовности. А.А. Реан предложил различать типы адаптационного процесса по критерию вектора активности: активное влияние личности на среду, ее освоение и приспособление к себе, и активное изменение личности себя, с коррекцией собственных установок и привычных поведенческих стереотипов [Реан, Кудашев, Баранов, 2002, с. 116).

Применительно к выпускникам школ вопрос об адаптационной готовности стоит особенно остро в связи с их подготовкой к сдаче экзаменов, профессиональным самоопределением, которое усложняется по ряду

объективных обстоятельств (в том числе, ожидание возможной оперативной (в течение считанных дней) смены специальности, вуза в значительной степени повышает напряженность). При этом в разных исследованиях прямо или косвенно указывается на рост напряженности выпускников. Так, М.В. Григорьевой отмечен рост числа учащихся, имеющих эмоциональные проблемы с 9 к 11 классу при относительном снижении социально-психологических проблем (Григорьева, 2008); Н.В. Литвиненко отмечено повышение тревожности в оценке своих возможностей и способностей (Литвиненко, 2009). Вполне очевидно, что эмоциональные проблемы выпускников школы во многом соотносятся с трудностями самоопределения и подкрепляются достаточно интенсивной (дополнительная подготовка к экзаменам, психологическое давление извне) нагрузкой.

Цель данного исследования – изучение половых различий адаптационной готовности выпускников школ и первокурсников вуза во взаимосвязи с адаптационным потенциалом личности.

Использованы следующие методики: многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» разработан А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным (1993). Предназначен для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития; методики «Факторы удовлетворенности жизнью» (Е.В. Балацкий) и «Индекс жизненной удовлетворенности» (Н.В. Паниной) – для изучения компонентов субъективного благополучия; анкета, разработанная нами, включила открытые вопросы о трудностях настоящих и ожидаемого будущего, закрытые вопросы, касающиеся готовности личности к изменениям жизни и деятельности. Использованы параметрический критерий для выявления значимости различий (t-критерий Стьюдента) и корреляционный анализ (по Пирсону). В исследовании приняли участие одиннадцатиклассники и первокурсники вузов, всего 160 человек; группы выровнены по полу и статусу.

Обратимся к результатам исследования. Как видно из таблицы, наиболее выражены различия компонентов адаптации в группе школьников. Так, девушки отличаются более низким уровнем поведенческой регуляции, адекватности самооценки, более высокой склонностью к нервно-психическим срывам. Показатели моральной нормативности также отличаются в пользу более низкого уровня у девушек, что говорит о проблемности оценки своего места и роли в коллективе сверстников, качественных составляющих социализации личности. Соотнесение интегральных показателей адаптационного потенциала, позволяет заметить, что в целом адаптационная готовность юношей выше и относится к уровню удовлетворительной адаптации; у девушек выражена сниженная адаптационная готовность, что позволяет прогнозировать затруднения в процессе адаптации как к наличной ситуации, так и ее изменениям. Невзирая на то, что для учащихся не имеется объективных условий для адаптационных нарушений в начале обучения в 11 классе, девушки характеризуются более высоким нервно-психическим

напряжением при достаточно высоком уровне тревожности и низкой толерантности к неблагоприятным факторам учебной деятельности в обеих выборках школьников.

Таблица

Показатели адаптационного потенциала и дезадаптации

Показатели адаптации	Учащиеся			Студенты			t-кр. Стьюдента	
	юноши	девушки	t-кр.	юноши	девушки	t-кр.	юноши	девушки
Поведенческая регуляция	18,2	32,1	4,26***	27,4	31,6	1,06	2,27**	0,17
Коммуникативный потенциал	11,1	13,3	1,42	13,1	11,5	1,31	1,23	1,59
Моральная нормативность	9,4	11,2	1,86*	9,9	9,0	0,68	0,39	2,01*
Адаптационный потенциал	38,7	56,6	3,62***	50,3	52,1	0,32	1,98*	0,98
Астенические реакции	20,1	21,9	1,74	19,4	20,9	1,6	0,57	1,34
Психотические реакции	13,7	15,8	2,32*	15,3	15,0	0,25	1,39	1,05
Дезадаптационные нарушения	33,8	37,6	2,42**	34,7	35,9	0,79	0,43	1,45

Примечание. Приняты следующие обозначения:)* $p < 0,05$;)** $p < 0,01$;)*** $p < 0,001$.

Исходя из представленных результатов, можно сделать вывод о более низкой адаптационной готовности девушек и дезадаптационных нарушениях. Очевидно, это связано и с их низким субъективным благополучием (когнитивный и эмоциональный компоненты).

Самооценка общей готовности к изменениям в жизни ($M_d = 18,9$; $M_{ю} = 21,3$ при $t = 2,59^{**}$), а также готовность самостоятельно добывать информацию для подготовки к учебным занятиям ($M_d = 3,85$; $M_{ю} = 4,4$ при $t = 2,26^{**}$) и принятию полной ответственности за себя, свою жизнь и благополучие ($M_d = 3,8$; $M_{ю} = 4,4$ при $t = 1,96^*$) у девушек достоверно ниже. Возможно, неуверенность в будущем, связанная с низкой самооценкой своей субъектности, а также имеющимися адаптационными нарушениями в настоящем у девушек выступает фактором их низкой адаптационной готовности.

В отличие от школьников, студенты-первокурсники находятся в объективной ситуации необходимости адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Это требует активизации адаптационных процессов и ресурсов. У них повышается самооценка готовности к изменению распорядка дня, отсутствию внешнего контроля, к самостоятельному добыванию знаний и принятию ответственности за себя и свою жизнь (у студенток, в отличие от школьниц значительно подтягивается самооценка готовности к изменению распорядка дня ($t = 2,23^{**}$), принятию ответственности на себя ($t = 2,1^*$)). Однако, как следует из результатов исследования, и девушки, и юноши

характеризуются выраженными показателями дезадаптационных нарушений. Показатели t-критерия Стьюдента свидетельствуют в пользу сходства средних величин по всем характеристикам. Отметим также, что показатели юношей-студентов «подтягиваются» в сторону повышения напряжения и низкой поведенческой регуляции и характеризуются снижением адаптационного потенциала. При этом, показатели моральной нормативности девушек в значительной степени повышаются и входят в среднюю зону нормы.

Обратимся к результатам изучения факторов адаптационной готовности. Соотнесение показателей адаптации и социальной активности позволило выявить их высокую взаимозависимость. Так, лица с низкой адаптационной готовностью проявляют более высокую степень аполитичности и, невзирая на достигнутый возраст, не склонны принимать участие в выборах органов власти, не интересуются новостями в регионе и стране, не могут назвать определенную сферу своих увлечений (хобби). С высокими показателями адаптационной готовности соотносятся значения когнитивного ($r=0,517^{***}$) и эмоционального ($r=0,569^{***}$) компонентов субъективного благополучия личности.

Изучение предполагаемых трудностей в ожидании грядущих изменений жизнедеятельности юношей и девушек показало на достаточно выраженную напряженность в связи с неопределенностью поступления в высшее учебное заведение (49%) у большинства испытуемых; не меньшие опасения вызывает грядущая сдача единого государственного экзамена (ЕГЭ) (28,9%). Продолжает «рейтинг» проблем, в отношении которых выражена неуверенность грядущее трудоустройство (15,8%), учеба в вузе (13,2%) и не совершённый выбор профессии (11%). Десятая часть испытуемых отмечает ожидаемую неопределенность в связи с изменением круга общения и трудности, связанные с необходимостью принятия самостоятельных решений. Столько же лиц отвергает мысль о возможных трудностях, что говорит, скорее, об отказе от анализа будущего. Таким образом, при отсутствии явных проблем в социально-психологической адаптации выпускников школ, низкая адаптационная готовность связана, прежде всего, с ожиданием аттестационных процедур и неопределенностью ближайшего будущего, что отражается на повышении их напряженности по астеническому типу, выражающегося в высокой ситуативной тревожности, повышенной утомляемости, аффективной лабильности с преобладанием пониженного настроения.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать ряд выводов.

Адаптационная готовность юношей на завершающем этапе школьного обучения выше, чем у девушек и связана с более высокой готовностью к изменениям в жизни, которые воспринимаются ими скорее как благо.

Более высокая адаптационная готовность школьников (юношей) не оказывает существенного влияния на напряженность их адаптации на начальном этапе обучения в вузе.

Адаптация первокурсников вуза затруднена за счет более низкого уровня поведенческой регуляции во взаимодействии со средой деятельности (нервно-психической устойчивости, самооценки, социального одобрения).

Адаптационная готовность связана с более высокой и разнонаправленной социальной активностью и субъективным благополучием на когнитивном и эмоциональном уровнях.

Деадаптационные нарушения одиннадцатиклассников связаны, преимущественно не с объективными трудностями настоящего и проблемностью межличностных отношений и их оценкой, а ожиданием грядущих событий, связанных с аттестацией и самоопределением. Адаптированность студентов-первокурсников связана с готовностью к изменениям.

Вместе с тем, необходимы дальнейшие исследования для выяснения причин снижения адаптационной готовности юношей, а также тех характеристик социальной активности, которые в большей мере оказывают влияние на адаптационные процессы юношества.

Библиографический список

Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008.

Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Самара, 2009. 48 с.

Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб., 2002.

РАЗДЕЛ 5. ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОБЩАЯ АДАПТАЦИОННАЯ СПОСОБНОСТЬ

П.А.Каминская

Уровень интеллектуального развития и предрасположенность к отклоняющемуся поведению у подростков

Проблема исследования интеллекта – одна из базовых проблем психологии. Интеллектуальный потенциал подрастающего поколения является одним из основных факторов развития современного общества. Он играет значимую роль в процессе адаптации личности в современных условиях жизнедеятельности. Несмотря на отсутствие однозначного определения интеллекта, большинство ученых считает, что именно интеллектуальный показатель человека позволяет охарактеризовать его психические и моральные качества.

Исследователь интеллекта Д. Гоулмен выделяет два вида интеллекта: общий интеллект – система познавательных способностей: ощущения, восприятие, память, мышление и др., все умственные умения и знания; эмоциональный интеллект – способность человека управлять самим собой и другими людьми (самосознание, контроль импульсивности, уверенность, самомотивация, оптимизм, коммуникативные навыки, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми) (Гоулмен, 2004).

В настоящее время все большее внимание уделяется эмоциональному интеллекту, как фактору психического развития индивида. Составляющие эмоционального интеллекта важны и необходимы для внутренней регуляции собственных эмоциональных состояний и для успешного взаимодействия с внешней средой, развитие этих составляющих способствует личностному росту, влияя на успешность в жизни.

Особое значение в психологических исследованиях уделяется изучению уровня интеллекта лиц с отклонениями в поведении. Девиантное поведение можно определить, как систему поступков или отдельные поступки психически здорового человека не соответствующие или противоречащие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам на определенном этапе развития общества, как результат неблагоприятного социального развития и нарушения процесса социализации личности.

В литературе часто девиантное поведение рассматривается вместе с психологическими особенностями подросткового возраста, одной из особенностей которого является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующих их сглаживанием. Именно для данного возраста характерно проявление акцентуаций характера, не всегда заметное окружающим в обычных условиях. Однако под воздействием психотравмирующих ситуаций и жизненных трудностей, которые свойственны подростковому возрасту, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными.

Исследованию девиантного поведения подростков посвящены труды Беличевой С.А., Белкина А.С., Кащенко В.П., Семенюк Л.М. и других. В отечественной психологии (Алеманский М.А., Зюбин Л.М., Леонтьев А.Н., Личко А.Е., Лурия А.Р., Фельдштейн Д.И. и др.) убедительно показано, что данное поведение не определяется «прирожденными механизмами», обуславливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером процессов образования и воспитания, в рамках которых происходит интеллектуальное развитие личности (Колидзей, 2008).

Несмотря на отсутствие четкого разграничения понятий, касающихся нарушений поведения, можно выделить следующие формы девиантного поведения:

- реактивно обусловленные (побеги, суициды); вызванные низким морально-эстетическим уровнем личности (употребление наркотиков, алкоголизация, правонарушения); обусловленные патологией влечений (садизм, наркомания и др.) (В.Т.Кондрашенко);

- антидисциплинарные, антисоциальные (антиобщественные), деликвентные (противоправные) и аутоагрессивные (А.Г.Амбрумова, Л.Я.Жезлова);

- отклонения корыстной ориентации (кражи, хищения), отклонения агрессивной ориентации, отклонения социально-пассивного типа (злоупотребление алкоголем и наркотиками, суицидальное поведение и др.) (В.Н.Кудрявцева).

Совместно со студенткой 5 курса факультета психологии Ю.Тимофеевой нами было проведено исследование, направленное на выявление взаимосвязи уровня интеллекта и склонностью к девиантному поведению у подростков. Было выдвинуто предположение: чем выше уровень интеллекта, тем ниже предрасположенность к отклоняющемуся поведению; чем выше уровень общего интеллекта, тем ниже предрасположенность к проявлению таких форм отклоняющегося поведения, как самопожертвование и саморазрушение, аддиктивное поведение, агрессия и насилие; чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже предрасположенность к проявлению таких форм отклоняющегося поведения, как преодоление норм и правил и делинквентное поведение. Эмпирическую базу работы составил анализ результатов исследований подростков МОУ СОШ №3 города Соль-Илецка.

Методологической основой работы стали психологические концепции:

психология интеллекта (А.Бине, Т.Симон, М.А.Холодная, Д.Векслер, Р.Кеттелл, Л.Терстоун, В.Н.Дружинин и др); психология эмоционального интеллекта (Г.Айзенк, М.И. Лисина, Д.Гоулмен, А.Запорожец, Н.Холл и др); психология отклоняющегося поведения (А.Г.Амбрумова, Л.Я.Жезлова, А.И.Захаров, Г.И.Чижакова, Л.А.Новикова и др.); психология подросткового возраста (Л.С.Выготский, Е.Е.Сапогова, И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн, Я.Л.Коломинский, В.С.Мухина, Э.Эриксон и др.).

Согласно цели и задачам нашего исследования был сформирован инструментальный аппарат исследования, в который вошли следующие методики:

1) методика, направленная на изучение общего интеллекта: «Культурно-свободный тест интеллекта» (Р.Б. Кеттел и А.К.Кеттел);

2) методика, направленная на диагностику эмоционального интеллекта (Н.Холл);

3) методика, направленная на определение склонности к отклоняющемуся поведению А.Н.Орла.

Результаты проведенного исследования показали, что у большинства подростков принимающих участие в нашем исследовании средний уровень и «хорошая норма» общего интеллекта. А именно, подростки хорошо справляются с заданиями, предусматривающими распознавание и продолжение изменений в рядах предлагаемых фигур, а также с заданиями «классификация» то есть с теми заданиями, в которых нужно определить общие черты и особенности фигур. Выполнение заданий на дополнения к комплектам фигур, а так же с задания «условия» то есть с теми заданиями, в которых необходимо выполнить какое либо условия для достижения правильного результата у них вызвали затруднения, что может свидетельствовать о несформированности логического мышления.

У большинства исследуемых подростков низкие показатели эмоционального интеллекта, т.е. подростки плохо разбираются в проявлениях эмоций, как у себя, так и других людей. Они плохо умеют управлять и контролировать свои эмоции, так же не достаточно хорошо определяют эмоциональное состояние, и переживания другого человека.

Анализируя результаты исследования склонности к девиантному поведению, следует отметить, что у большинства исследуемых подростков высокий и средний уровни склонности к аддитивному поведению. Данный результат свидетельствуют о предрасположенности испытуемых к уходу от реальности, посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем.

Наличие высокого уровня склонности самоповреждающему и саморазрушающему поведению более половины подростков говорит о низкой ценности собственной жизни у данных подростков, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях. Аналогичные показатели выявлены по шкале наличия агрессивных тенденций, волевого контроля

эмоциональных реакций и склонности к (противоправному) делинквентному поведению.

Данные результаты подтверждают наличие склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте у большинства подростков, что является характерной чертой данного возраста.

Исследование взаимосвязи уровня интеллекта, и склонности к отклоняющемуся поведению показало, что к нарушению норм и правил, принятых в обществе склонна половина опрошенных нами подростков с низким уровнем интеллекта и высоким уровнем интеллекта. Это свидетельствует о нонконформистских установках испытуемых, об их склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Подростки со средним уровнем интеллекта менее склонны к нарушению норм и правил.

К аддитивному и делинквентному поведению склонна половина подростков с высоким и низким уровнем интеллекта, что говорит о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах, и ценностях. При среднем уровне интеллекта склонность к данным видам девиантного поведения практически не проявляется.

Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению в той или иной степени выявлена у половины испытуемых, независимо от уровня интеллекта. Возможно, наличие потребности в острых ощущениях, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и реализации комплексов вины в поведенческих реакциях является характерной чертой данного возраста.

К агрессии и насилию склонны практически одинаковое количество подростков с низким, средним и высоким уровнем, что связано с особенностями данного возраста. Подростки становятся готовыми к проявлению вспыльчивости, резкости, грубости при малейшем возбуждении, а так же они активно борются против установившихся обычаев, законов и правил, и в связи с этим у них возникает недоверие и осторожность по отношению к старшим, и как следствие выражение своих негативных чувств через угрозы, крики.

Наиболее сильно выражен волевой контроль эмоциональных реакций у подростков со средним и высоким уровнем интеллекта. Это свидетельствует о склонности данных испытуемых контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Для испытуемых с низким уровнем интеллекта характерна слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, они склонны реализовывать негативные эмоции

непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

Таким образом, при установлении взаимосвязи уровня интеллекта и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков выяснилось, что появление склонности к девиантному поведению может способствовать, как низкий, так и высокий уровень интеллекта, следовательно профилактику девиантного поведения невозможно планировать на основании результатов данного исследования, необходимо обратить внимание на уровень развития эмоционального интеллекта.

Анализируя взаимосвязь интегративного уровня эмоционального интеллекта и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков можно сделать вывод о том, что к нарушению норм и правил, принятых в обществе склонны практически все подростки с низким интегральным уровнем эмоционального интеллекта. Это говорит об их предрасположенности к преодолению, каких - либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых ценностей, образцов поведения принятых обществом.

К аддитивному поведению так же склонны подростки с низким интегральным уровнем эмоционального интеллекта, что выражается в стремлении к уходу от реальности посредством специального изменения своего психического состояния.

Установлено, что к самоповреждающему и саморазрушающему поведению склонны в большей степени подростки с низким интегральным уровнем эмоционального интеллекта, они готовы реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. Что касается подростков со средним интегральным уровнем эмоционального интеллекта, то только 12% из опрошенных склонны к данному виду отклоняющегося поведения.

К агрессии и насилию склонны практически одинаковое количество подростков с низким и средним интегральным уровнем эмоционального интеллекта. Это свидетельствуют об агрессивной направленности подростков во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций.

Наиболее сильно выражен волевой контроль эмоциональных реакций у подростков со средним интегральным уровнем эмоционального интеллекта. Для большинства подростков с низким интегральным уровнем эмоционального интеллекта характерна слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, склонность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, что свидетельствует о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

К противоправному или делинквентному поведению склонны большинство опрошенных нами подростков с низким интегральным уровнем

эмоционального интеллекта. Это свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемых и о низком уровне социального контроля.

Выявляя взаимосвязь между склонностью к отклоняющемуся поведению и шкалой эмоциональной осведомлённости можно сделать вывод, что к нарушению норм и правил, принятых в обществе склонны 50% опрошенных нами подростков с низким уровнем, (38%) с высоким и 12% со средним уровнем эмоциональной осведомленности.

Половина опрошенных подростков с низким и высоким уровнем эмоциональной осведомленности склонны к аддитивному поведению. Подростки со средним уровнем эмоциональной осведомленности склонны в меньшей степени к аддитивному поведению.

К самоповреждающему и саморазрушающему поведению в большей степени склонны подростки с низким уровнем эмоциональной осведомленности. В меньшей степени к самоповреждающему и саморазрушающему поведению склонны подростки с высоким уровнем эмоциональной осведомленности и средним уровнем эмоциональной осведомленности.

Склонность к агрессии и насилию одинаково проявляется у подростков независимо от уровня эмоциональной осведомленности. Наиболее сильно выражен волевой контроль эмоциональных реакций и склонность к противоправному и делинквентному поведению у подростков со средним уровнем эмоциональной осведомленности, меньше характерны они для подростков с высоким и низким уровнем эмоциональной осведомленности.

Выявляя взаимосвязь между склонностью к отклоняющемуся поведению и шкалой управление своими эмоциями можно сделать вывод, что к нарушению норм и правил, принятых в обществе, противоправному или делинквентному поведению склонны подростки с низким уровнем и высоким уровнем по шкале управление своими эмоциями.

У аддиктивному поведению более склонны подростки с высоким уровнем по шкале управление своими эмоциями, в меньшей степени – со средним. Самоповреждающее и саморазрушающее поведение характерно для подростков с низким уровнем по шкале управление своими эмоциями. Склонность к агрессии и насилию одинаково проявляется у подростков независимо от выраженности умения управлять своими эмоциями.

Выявляя взаимосвязь между склонностью к отклоняющемуся поведению и шкалой самомотивации можно сделать вывод, что подростки с низким уровнем по шкале самомотивации наиболее склонны к нарушению норм и правил, принятых в обществе и к аддитивному поведению.

Подростки с высоким уровнем по шкале самомотивации склонны к самоповреждающему и саморазрушающему, а так же к противоправному или делинквентному поведению. К агрессии и насилию склонны практически одинаково подростки с низким, средним и высоким уровнем по шкале самомотивации. Наиболее сильно выражен волевой контроль эмоциональных реакций у подростков со средним уровнем по шкале самомотивации.

Выявляя взаимосвязь между склонностью к отклоняющемуся поведению и шкалой эмпатии можно сделать вывод, что подростки с низким уровнем по шкале эмпатии более склонны давать социально-желательные ответы. Так же они склонны к нарушению норм и правил, принятых в обществе, к аддитивному и противоправному или делинквентному поведению.

К агрессии и насилию склонны практически одинаково подростки с низким, средним и высоким уровнем по шкале эмпатии. Наиболее сильно выражен волевой контроль эмоциональных реакций у подростков со средним уровнем по шкале эмпатии.

Выявляя взаимосвязь между склонностью к отклоняющемуся поведению и шкалой распознавание эмоций других людей можно сделать вывод, что подростки с высоким уровнем по шкале распознавание эмоций других людей, а так же к нарушению норм и правил, принятых в обществе, к аддитивному поведению. К самоповреждающему и саморазрушающему и к противоправному или делинквентному поведению в большей степени склонны подростки с низким уровнем по шкале распознавание эмоций других людей.

К агрессии и насилию склонны подростки с низким, средним и высоким уровнем по шкале распознавание эмоций других людей. Наиболее сильно выражен волевой контроль эмоциональных реакций у подростков со средним уровнем по шкале распознавание эмоций других людей.

Математический анализ данных по критерию корреляции Спирмена выявил наличие корреляции:

- между уровнем интеллекта и склонностью к нарушению норм и правил (на 0,01 уровне значимости), склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (на 0,01 уровне значимости) и волевым контролем эмоциональных реакций (на 0,5 уровне значимости);

- между шкалой эмоциональной осведомлённости и склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и волевым контролем эмоциональных реакций (на 0,01 уровне значимости);

- шкалой управление своими эмоциями обнаруживается и склонностью к агрессии и насилию (на 0,01 уровне значимости);

- между отклоняющимся поведением и шкалой самомотивации корреляции не обнаружено;

- между уровнем эмпатии и склонностью к нарушению норм и правил (на 0,01 уровне значимости);

- между шкалой распознавание эмоций других людей и склонностью к нарушению норм и правил (на 0,01 уровне значимости);

- между интегративным уровнем эмоционального интеллекта и склонностью к нарушению норм и правил (на 0,01 уровне значимости).

Проведенное исследование показало, что наименее склонны к девиантному поведению подростки со средним уровнем общего и эмоционального интеллекта. Поскольку у большинства исследуемых подростков низкий уровень развития эмоционального интеллекта, то в качестве профилактики девиантного поведения, можно предложить программу развития эмоционального

интеллекта, в частности развитие эмпатии, умением управлять своими эмоциями.

Развитие таких характеристик эмоционального интеллекта, как умение распознавать эмоции других людей и эмоциональной осведомленности до высокого уровня может способствовать повышению склонности к девиантному поведению у подростков. Поэтому, можно рекомендовать психологу, работающему с подростками, при составлении программы развития эмоционального интеллекта учитывать данную особенность, реализовывать программы поэтапно с обязательной диагностикой результатов каждого этапа программы.

Библиографический список

Гоулмен Д. В лабиринте эмоционального интеллекта //Отдел кадров. 2004. №8. С. 98-100.

Колідзей Э.А. Психология подростков, склонных к девиантному поведению // Юридическая психология. 2008. № 1. С. 25–27.

Т.С.Князева

Эмоциональный интеллект как адаптивный фактор в музыкально – исполнительской деятельности

В современной психологии вопрос о том, какие способности и качества личности являются необходимыми для наиболее эффективного социального взаимодействия и профессиональной реализации, является одним из наиболее актуальных.

Поиск психологических механизмов, способствующих построению адекватной и гибкой системы отношений личности с окружающей социальной средой, привели исследователей к выделению и изучению такого конструкта как эмоциональный интеллект (Gardner, 1993 ; Goleman, 1995. Mayer et al, 1993; 2004; Роберт с соавт., 2004 и др.).

В самом общем виде эмоциональный интеллект можно определить как совокупность качеств и способностей, связанных с переработкой эмоционально окрашенной информацией и помогающих человеку наиболее успешно адаптироваться в социальном мире.

Для традиционного академического понимания интеллекта характерно исключение из него всего иррационального, нелогического как мешающего объективному отражению и интерпретации действительности. В концепции эмоционального интеллекта отражена тенденция выделения иррациональной составляющей человеческой психики (эмоций, интуиции) как детерминанты успеха. Интеллект и эмоции находятся во взаимодействии, а не в антагонистических отношениях. «Человеческое мышление не ограничивается рассудочной калькуляцией. Хотя взаимосвязи эмоций и интеллекта очень разнообразны, лишь некоторые из них делают нас по-настоящему умнее. И эту довольно ограниченную сферу взаимного пересечения и влияния можно

определить как эмоциональный интеллект» (Mayer, Salovey, 1993). Понятие эмоционального интеллекта не просто описывает аффективные тенденции, оно привлекает наше внимание к когнитивным стилям и способности к саморегуляции, которые влияют на эмоциональный опыт и могут развиваться для улучшения эмоциональной жизни человека.

Благодаря эмоциональному интеллекту человек хорошо «считывает», идентифицирует любую эмоционально окрашенную информацию и использует это знание для реализации важных для него целей. Благодаря эмоциональному интеллекту человек может понимать собственные эмоции и управлять ими, оптимально выстраивая свою поведенческую стратегию в различных жизненных обстоятельствах. Эмоциональный интеллект помогает человеку лучше понимать эмоции других людей и влиять на их поведение, управлять отношениями и урегулировать конфликты. По мнению Р. Бар-Она эмоциональный интеллект позволяет «успешно справляться с требованиями и давлением окружения» (Bar-On, 1997, с. 37).

Одной из самых известных методик, диагностирующих уровень эмоционального интеллекта, является MSCEIT V. 2.0 (The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) – стандартизированный опросник для измерения эмоционального интеллекта. Тест показал хорошие психометрические результаты и получил значительное распространение (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003; Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Можно выделить ряд теоретических вопросов, важных для дальнейшей разработки концепции эмоционального интеллекта. Это вопросы касаются соотношения универсальной природы и специфичности эмоционального интеллекта. Специфичность проявляется в особенностях преломления эмоционального интеллекта в разных видах деятельности, для которых должны быть сформированы операционные психические системы, максимально приспособленные к освоению той или иной реальности.

Универсальной, корневой основой эмоционального интеллекта является коммуникативная функция эмоций. Она перекидывает мост между разными профессиями, связанными с переработкой эмоциональной информации. Утверждение о том, что эмоциональный интеллект является универсальной психологической характеристикой, предполагает его участие в процессах эмоциональной коммуникации (передаче и восприятию эмоционально окрашенной информации) вне зависимости от области коммуникации и объекта восприятия и взаимодействия. Наличие базовой эмоционально-коммуникативной способности делает возможным «перенос» эмоциональных умений и гарантирует успешность в самых разнообразных коммуникативных областях и при взаимодействии с другими людьми в типичных жизненных ситуациях, и в ситуации художественной деятельности. К примеру, Жуслин и Лаукка, обобщив данные 41 исследования, провели мета-анализ успешности коммуникации и показали, что эмоциональное декодирование музыки происходит приблизительно с такой же точностью, какая получена при распознавании лицевой и вокальной экспрессии эмоций (Juslin and Laukka, 2003). В другом исследовании демонстрировалась связь между распознаванием

музыкальных эмоций и эмоциональным интеллектом, измеряемых тестом MSCEIT V. 2.0 (Resnicow, Salovey & Repp, 2004). При этом представители художественных профессий значимо более успешно идентифицируют не только музыкальные эмоции, но и эмоции других людей и обладают большей эмоциональной экспрессивностью, чем представители технических профессий (Есин, 2006). Положительная связь между эмоциональным интеллектом и художественно-профессиональной принадлежностью испытуемого была продемонстрирована в исследовании Князевой (2010). По ряду показателей теста на эмоциональный интеллект MSCEIT V. 2 музыканты и художники оказались более успешны, чем представители технических и негуманитарных специальностей.

Очевидно, что существует ряд профессий, для которых особенно важен высокий эмоциональный интеллект. В профессиях психологов, руководителей, политиков, менеджеров, журналистов, адвокатов успешность их деятельности зависит от правильного построения отношений с людьми. Но эмоциональный интеллект оказывается важен и для профессий, которые непосредственно не связаны с межличностным общением, но оперируют эмоциональными феноменами. К ним традиционно относят представителей сферы искусства (Петрушин, 2009; Князева, 2009; Нэпп, Холл, 2006, Лабунская, 1999). Можно предположить, что эмоциональный интеллект имеет специфические отличия, связанные не только с особенностями эстетической деятельности, но и с качественным отличием эстетических эмоций от житейско-бытовых эмоций, на измерение которых направлены задания теста MSCEIT. На существенное отличие эстетических эмоций от бытовых указывали отечественные психологи (Выготский, 1987; Раппорт, 1972; Леонтьев, 1971).

Творческая активность в искусстве, художественно-образное отражение мира тесно связаны с эмоциональной сферой. Высокая чувствительность к эмоциональному спектру человеческих переживаний, нахождение средств выразительности для передачи эмоционального контекста художественного образа, понимание законов эмоционального воздействия на зрителя или слушателя, управление собственными эмоциями в ситуации сценического стресса – все эти и многие другие способности являются необходимыми для успешной деятельности в искусстве.

Но можем ли мы говорить о коммуникативной природе искусства и, в частности, об общении посредством музыки? Этот тезис не так очевиден и требует определенных обоснований.

Музыкальное искусство всегда было инструментом диалога между индивидом и социумом. Искусство как средство общения, как средство эмоциональной коммуникации – это не метафора, а психологическая реальность, это восприятие «речи» другого и эмоциональный отклик на него. Способность музыки оказывать эмоциональное воздействие и быть участником процесса общения вытекает из свойств звука. Наша эмоциональная и телесная реакция на осмысленный звук – это сердцевина и суть всякого музыкального восприятия. Звук, вобрав в себя содержание общения, становится коммуникативным знаком. Способность звука нести важную информацию,

настраивая человека на то или иное ответное действие, является внутренним свойством музыкального искусства, сколько бы оно не усложнялось, сколько бы разветвленными не были его формы. Об этом «повелительном» качестве звука образно пишет музыковед Д. Кирнарская: «В природе звук всегда о чем-то сигнализирует и его информация является жизненно важной: если гремит гром, значит скоро гроза, если шумит камнепад в горах – значит, близится сход лавины. Бежать, спастись, прятаться! – таков звуковой сигнал, который посылает природа всему живому. Если журчит ручей, тихо шелестят листья или шумит морской прибой, значит можно расслабиться и насладиться миром и покоем» (Кирнарская, 2008, с. 63).

Многочисленные данные этномузыкознания говорят о том, что музыкальная деятельность древнего человека была неразрывно связана с опытом социального общения: в ходе разнообразных ритуалов, праздников, церемоний музыка служила обобщенным коммуникативным сигналом – знаком, значение которого расшифровывалось в контексте данной культуры. Социальный смысл ситуации, в рамках которой музыка звучала и получала определенную интерпретацию, обуславливал и значение музыки. Филогенетические условия формирования способности к музыкальному восприятию вызвали к жизни определенные подсознательные стереотипы восприятия музыки, когда она переживалась в качестве своеобразного эмоционального стимула, несущего в себе значение той или социальной ситуации (военные марши, свадебные песни, колыбельные, погребальные плачи и т.п.) Онтогенетические условия формирования способности к музыкальному восприятию также ведут к образованию определенного коммуникативного подтекста музыкального общения: оно всякий раз диалогично и воспринимается как часть ситуации, связанной с жизнью ребенка – будь то игра, убаюкивание или что-то еще. Несмотря на множество стадий опосредования, лежащих между коммуникативными сигналами доисторических музыкальных эпох и высокоразвитыми музыкальными культурами, сквозь множество смысловых слоев для слушателя проступает коммуникативное намерение автора – слушатель интуитивно ощущает музыкальную речь как обращенное к нему осмысленное высказывание.

Композитор и музыкант видят свою цель в том, чтобы общаться с аудиторией с помощью музыки. Музыкальное исполнительство, по мнению Б. В. Асафьева, есть проводник композиторства в среду слушателей. «Исполнять – значит воссоздать в себе произведение, которое играешь», – заметил выдающийся пианист Альфред Карто. (Карто, 1965 с. 64) Выражение эмоций в музыкальном исполнении является формой невербальной коммуникации. Главный признак музыкальности – переживание музыки, как выражения некоторого содержания. Абсолютная немusикальность (если таковая вообще возможна) должна характеризоваться тем, что музыка переживается просто как шум или звуки, ничего совершенно не выражающие. Чем больше человек «слышит в звуках», тем более он музыкален. Музыкальное переживание – это эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем понять содержание музыки нельзя. По мнению Теплова эмоциональная отзывчивость

на музыку составляет центр музыкальности (2003). При этом эмоциональное переживание только тогда будет музыкальным, когда оно является переживанием выразительного значения музыкальных образов и музыкальных смыслов, а не просто эмоцией во время музыки.

Способности и качества, необходимые музыканту-исполнителю для успешной профессиональной реализации складываются в структуру эмоционального интеллекта. Эти музыкально-исполнительские способности «перекликаются» со способностями, выделенными в моделях эмоционального интеллекта. Они играют роль адаптивного фактора в оптимальном осуществлении деятельности и имеют свои специфические особенности.

Шкала «Идентификация эмоций» в методике MSCEIT v.2 оценивает точность распознавания эмоций по лицевой экспрессии и по экспрессии, наблюдаемой в конкретных пейзажах и абстрактных формах. В предшествующем варианте методики эта шкала включала эмоциональное оценивание музыки и историй. В музыкальной психологии точность распознавания музыкальных эмоций считается одним из значимых предикторов в предсказании музыкальной карьеры музыканта. Многочисленными экспериментальными исследованиями было доказано, что не элементарные музыкальные способности (звуковысотный слух, чувство ритма и др.), оторванные от живого смыслового контекста искусства, а способность «читать содержание формы», тонкое различие эмоционально-смысловых значений искусства является индикатором музыкальной одаренности (Кирнарская, 2004; Gromko, Poorman, 1998; Karno, Kopesni, 1992 и др.). Авторы предполагают, что именно этот показатель, характеризующий чуткость к эмоционально-смысловому контексту музыки, может послужить надежным индикатором при раннем отборе детей в музыкальные школы. При этом оказалось, что способность испытуемых судить о музыкальных значениях и различать их не была связана ни с IQ, ни с аналитическим слухом, которые, у этих же испытуемых были проверены ранее. Она не зависела и от интенсивности музыкальных занятий. Точность музыкальных суждений оказалась связанной с любовью к музыке: чем больше была увлеченность испытуемых музыкой, тем точнее и тоньше они судили о ней.

Еще одной способностью, которую выделяют исследователи эмоционального интеллекта является способность к регуляции эмоций. Шкала «Сознательное управление эмоциями» направлена на оценку способности сознательной регуляции собственных эмоциональных состояний, а также способности управления эмоциональными состояниями других людей с целью улучшения межличностных отношений.

В контексте исполнительских искусств публичное выступление – это всегда стрессовая ситуация, требующая высокого уровня саморегуляции. Боязнь выступить ниже своих возможностей, боязнь забыть нотный текст, чувство ответственности порождают эстрадное волнение. Очень часто эстрадное волнение не объяснимо никакими объективными причинами. Это особый специфический страх, который не совпадает с обычным страхом и страхом в других жизненных ситуациях. Влияние эстрадного волнения на

сценическое выступление подчиняется закону, сформулированному еще Гансом Селье. Согласно теории этого ученого при оптимальных значениях стресс улучшает деятельность, а при чрезмерных – разрушает. В эмпирическом исследовании с участием 104 студентов было показано, что более уверенные в себе студенты после выступления испытывали позитивный эмоциональный подъем, в то время слабые и неуверенные в себе студенты, у которых за эстрадным волнением скрывался страх провала (так называемый «экзаменационный» стресс), после выступления испытывали депрессию и усталость. Можно предположить, что существует некий оптимальный уровень волнения, обеспечивающий наивысшую активизацию интеллектуальных и энергетических ресурсов человека. Этот оптимальный уровень у разных людей различен. Все, что его превышает – уменьшает способность человека эффективно действовать. Также и слишком слабый уровень волнения говорит о низком уровне притязаний и пониженной потребности в самореализации.

«Каждый профессионал знает, что самое главное, когда ты вышел на сцену еще до того, как спета или сыграна хоть одна нота – максимально сконцентрироваться, – писал выдающийся пианист и аккомпаниатор многих выдающихся певцов Джеральд Мур, – Все мысли, не относящиеся к исполняемому произведению надо выкинуть из головы. Музыкант должен передать послание – вот его непосредственная задача. Зачастую разница между большим художником и исполнителем среднего уровня состоит в том, что последнему требуется намного больше времени, чтобы достичь пика формы, – он не умеет быстро концентрироваться. Умение концентрироваться – вот альфа и омега исполнительства» (Мур, 1987, с.41)

Большинство выдающихся артистов сознают свои возможности в управлении эмоциями публики. «Я заинтересован не в технике игры на гитаре, а в людях, и в том, что музыка способна сделать с ними. Я думаю, что обладаю властью, и моя гитара – это медиум, для выражения этой власти» (Pidgeon, 1985, p. 39). В интервью «Общей газете» пианистка Полина Осетинская заметила: «Это вопрос власти, в некотором смысле: ты заставляешь людей, сидящих в зале, тебя слушать. Я не видела в своей жизни людей, которые в полной мере почувствовав это состояние владения умами, сумели бы от нее отказаться. Дело не в славе, а в особой власти, которая тебе дана, и которую ты можешь применить во благо»¹.

«Чтобы владеть публикой, – говорила пианистка Маргарита Лонг, - нужно, прежде всего, владеть собой. В сущности, это вопрос самоукрощения. Надо уметь сохранять хладнокровие и ясность рассудка» (Лонг, 1981 с.29)

Во время исполнения часть сознания исполнителя со всей непосредственностью растворяется в творчестве, а вторая часть его сознания контролирует этот процесс и корректирует то, что происходит на сцене. Такое внутреннее «раздвоение», отраженное в интроспективных отчетах исполнителей, является еще одной способностью, без которой не может состояться творческий акт на сцене, еще одной способностью, от наличия или

¹ «Общая газета», 9 августа, 2001 г., 16 с.

отсутствия которой зависит исполнительская успешность. «Я ни на секунду не расстаюсь с моим сознанием на сцене. Ни на секунду не теряю способности и привычки контролировать гармонию действия», – отмечал Федор Иванович Шаляпин, – «Правильно ли стоит нога? В гармонии ли положение тела с тем переживанием, которое я должен выразить? Я вижу каждый трепет, я слышу каждый шорох вокруг себя. У неряшливого хориста скрипнул сапог – меня это уж кольнуло, «Бездельник, – думаю, – скрипят сапоги», а в это время пою: «Я умира-аю...» (Шаляпин, 1989, с. 128).

С одной стороны, исполнитель целиком погружен в творческий процесс исполнения и в то же время он обладает редким даром взглянуть на себя со стороны. Действие и наблюдение, созидание и контроль происходят одновременно. Способность к «раздвоению» является универсальной и необходима для всех сценических искусств. Такое «раздвоение» включает в себя не только контроль за техническим исполнением, но и контроль точности эмоционального выражения сценического образа. Ф.И. Шаляпин, отмечая, что свобода в искусстве, как и в жизни, только тогда во благо, когда она ограждена и укреплена внутренней «дисциплиной», вводит понятие «чувство художественной меры». Соблюдение чувства художественной меры предполагает контроль над собою. «Тут актер стоит перед очень трудной задачей – задачей раздвоения на сцене. Когда я пою, воплощаемый образ предомною всегда на смотру. Он перед моими глазами каждый миг. Я пою и слушаю, действую и наблюдаю. Я никогда не бываю на сцене один. На сцене два Шаляпина. Один играет, другой контролирует. «Слишком много слез, брат – говорит корректор актеру, – помни, что плачешь не ты, а плачет персонаж. Убавь слезу». Или же: «Мало, суховато. Прибавь» (Там же, с.130). Положение о необходимости контроля за сценическими эмоциями, Шаляпин иллюстрирует еще одним примером. «Когда-то в юности, во время моих гастролей на юге России, я очутился однажды в Кишиневе и в свободный вечер пошел послушать в местном театре оперу Леонкавалло «Паяцы». Опера шла ни шатко ни валко, в зале было скучновато. Но вот тенор запел знаменитую арию Паяца, и зал странно оживился: тенор стал драматически плакать на сцене, а в публике начался смехок. Чем больше тенор разыгрывал драму, тем больше публика хохотала. Я кусал губы, сдерживался что было силы, но всем моим нутром трясся от смеха. Я бы, вероятно, остался при мнении, что это бездарный человек... Но вот кончился акт, публика отправилась хохотать в фойе, а я пошел за кулисы. Тенора я знал мало, но был с ним знаком и решил зайти поздороваться. И что я увидел? Всхлипывая еще от пережитого им на сцене, он со слезами, текущими по щекам, насилу произнес: «Здр...здравствуйте». «Что с Вами, – испугался я – Вы нездоровы?». «Нет... я здо...ров». «А что же Вы плачете?». «Да вот не могу удержать слез. Всякий раз, когда я переживаю на сцене сильное драматическое положение, я не могу удержаться от слез, я пла-ачу... Так мне жалко бедного паяца». Мне стало ясно, в чем дело. Этот, может быть, не совсем уж бездарный певец губил свою роль просто тем, что плакал над разбитой любовью не слезами паяца, а собственными своими

слезами чересчур чувствительного человека... Это выходило смешно, потому, что слезы тенора никому не интересны» (Там же, 129).

Таким образом, анализ музыкально–исполнительской деятельности, экспериментальные исследования и самонаблюдения исполнителей свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект выступает в качестве адаптивного механизма, обеспечивающего оптимальный уровень профессиональной реализации личности.

В число способностей и качеств, необходимых для такой реализации входят способности, которые традиционно включают в структуру эмоционального интеллекта – идентификация эмоций, управление собственными эмоциями, управление эмоциями других людей. Однако в условиях музыкального исполнительства эмоциональный интеллект получает специфическое преломление, определяемое особенностями сценической деятельности. В частности, шкала «регуляция эмоций» нуждается в более тонкой дифференциации, поскольку включает способности, не выделяемые в традиционной структуре эмоционального интеллекта (способности к «раздвоению»).

Специфичность эмоционального интеллекта в исполнительских искусствах ставит под сомнение возможность применения существующих тестов эмоционального интеллекта для измерения уровня эмоционального интеллекта у музыкантов – исполнителей.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку более тонкого методического инструментария для диагностики музыкально-исполнительского эмоционального интеллекта.

Библиографический список

- Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987.
- Есин И.Б.* Специфика эмоционального слуха и эмоциональной экспрессивности речи у представителей различных профессий: Дис. ... канд. психол.наук. М., 2006. 158 с.
- Карто А.* О фортепианном искусстве. М., 1965
- Кирнарская Д.К.* Музыкальные способности. М, 2004.
- Князева Т.С.* Личность, одаренная художественно: диагностика и развитие // Ж. "Музыкальная психология и психотерапия". 2008. №2. С. 54-64.
- Князева Т.С.* Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT V. 2.0. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т.7. №3. С. 120-138
- Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д., 1999.
- Лонг М.* За роялем с Габриэлем Форе //Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1981. Вып.9. С. 21-34
- Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
- Мур Дж.* Певец и аккомпаниатор. М., 1987
- Нэпп М., Холл Д.* (ред.) Невербальное общение. Полное руководство. СПб., 2006.
- Петрушин В.И.* Музыкальная психология. М., 2009.
- Раппопорт С.Х.* Искусство и эмоции. 2-е изд., перераб., доп. М., 1972.

Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3-26.

Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 2003

Шляпин Ф.И. Маска и душа. М., 1989

Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, 1997.

Gardner H. Multiple intelligences. N.Y., 1993.

Goleman D. Emotional intelligence. N.Y., 1995.

Gromko, J., Poorman, A. Why has musical aptitude assessment fallen flat? And what can we do about it? Journal of Research in Music Education. 1998. Vol.46. С. 173-181

Karno, M., Konecni, V. The effect of structural interventions in the First Movement of Mozart's symphony in G minor of Aesthetic Preference. Musik Perception. 1992. № 10. 63-72

Juslin P.N., & Laukka P. Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? Psychological Bulletin. 2003. № 129. 770-814.

Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Eds. P. Salovey, D. Sluyter. N.Y., 1997. 3-31.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., & Sitarenios G. Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0 // Emotion. 2003. № 3. 97-105.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. №3. С. 25-56.

Resnicow J.E., Salovey P., Repp B.H. Is Recognition of Emotion in Music Performance an Aspect of Emotional Intelligence? Musik Perception. 2004. Vol. 22. № 1. 145-158.

Pidgeon, J. Eric Clapton. Vermilion. London, 1985.

А.Н.Малокостова

Социальный интеллект и адаптация личности в современных условиях общества

В последнее десятилетие усилился интерес к изучению образовательной среды (И.А.Баева, Г.А.Ковалев, Е.А.Климов, М.В.Копосова, Н.А.Лабунская, А.М.Сидоркина, В.А.Ясвин и др.). Научные и прикладные исследования вызваны стремлением найти пути преодоления трудностей адаптации личности как процесса социализации-индивидуализации (Л.С.Выготский, М.С.Каган, А.М.Эткинд, Э.Эрикссон, В.Т.Лисовский, А.С.Запесоцкий, А.В.Мудрик и др.). Наименее изученным остается ее психологический компонент - влияние психологических параметров образовательной среды на психическое развитие и состояние ее участников, положено начало разработке содержания психологической работы со средой в системе высшего образования. Интерес к этим вопросам возрастает во время перемен, связанных с переходом на уровневую систему высшего образования.

Исследование психологических параметров образовательной среды дает возможность найти средства, обеспечивающие более эффективную адаптацию молодых людей к взрослой профессиональной жизни, а также преодолеть трудности и противоречия, возникающие у участников образовательного процесса. Субъективные характеристики рассматривались сторонниками личностно-ориентированного подхода к развитию, обучению и воспитанию (Б.Г.Ананьев, В.А.Аверин, Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя, А.К.Маркова,

А.А.Реан, Л.А.Регуш, В.Л.Ситников, Д.Б.Эльконин, В.А.Якунин и др.). Мы полагаем, что этот подход в сложных современных условиях является наиболее эффективным. Конкретное его воплощение в современных социально - экономических условиях требует дальнейшей разработки.

В обществоведческих науках для исследования процессов перехода на уровневое образование используются понятия «ресурсный потенциал» и «восходящая вертикальная мобильность». Ресурсный потенциал отражает возможности семьи и состоит из уровня доходов, образовательного уровня и социального статуса родителей. Также сюда относят субъективные характеристики – размер сбережений (правильнее говорить о готовности родителей платить за обучение) и адаптированность к новым социально - экономическим условиям. Готовность родителей платить за обучение, скорее всего, связана с ценностями и традициями семьи и мало изменяется на фоне внешних перемен. Адаптированность к меняющимся условиям среды нам представляется способностью, которая в периоде ранней взрослости может быть развита самой личностью при наличии стимулирующих условий (Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении, 2002).

Понятие «восходящая вертикальная мобильность» используется для описания объективных возможностей в обществе для получения высшего образования уровня. Однозначно, существует высокий барьер материальной доступности высшего образования, но субъективная мотивация и активность студента могут быть основными источниками восходящей мобильности в ее психологическом понимании.

Таким образом, адаптированность к меняющимся условиям является субъективным качеством, обеспечивающим комфортную жизнедеятельность индивиду, а также социальные и профессиональные достижения личности. Можно сказать, возрастает роль собственной активности личности, ее ответственность за события своей жизни. В то же время собственный жизненный и профессиональный опыт в юношеском возрасте не столь значительны, чтобы молодой человек мог самостоятельно определить эффективные средства для успеха и продвижения в обществе, оценить свои возможности и перспективы.

Но, в то время, когда четко проявляется необходимость повышения собственной активности и ответственности студента в учебном процессе, многолетний уклад и ментальность участников образовательного процесса ориентированы на установление личных отношений между ними. Дальнейшее использование медиатехнологий и компьютерных средств обучения и контроля будет сводить к минимуму личное общение педагога и студента. Безличное общение не только снижает ценность личности, но наносит психический ущерб человеку. Также можно предположить, что передача нравственных ориентиров затруднительна в обезличенном процессе передачи информации и обратной связи посредством компьютера. Конечно же, переживания и собственное эмоциональное состояние доступны для анализа самому человеку, но общение с преподавателями, имеющими не только большой

профессиональный, но и личный жизненный опыт, помогает выбрать более эффективные способы жизнедеятельности.

В настоящее время значительный опыт научных обобщений и практики накоплен в позитивной психологии. Ее главная идея: необходимо понять, что делает жизнь человека ценной и радостной. Также выработка положительных качеств, в свою очередь способствующих развитию общества, связана с включением человека в разнообразные виды деятельности – творческой, производственной, политической, духовной, альтруистической (Аргайл, 2005).

В отечественной психологии главный вопрос человечества о счастье конкретно не ставился. Но, видимо, в рамках теории культурно – исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского есть идея о его решении. Эволюционный смысл тысячелетних изменений, происходящих с человеком, относится не к только антропометрическим данным и к интеллектуальным возможностям. Главное изменение состоит в его способности выбирать и проектировать условия среды, которые приносят удовлетворение и радость в большей мере, чем пользу (Выготский, 2000, с. 866).

Другим исследователем, сделавшим вклад в становление позитивной психологии, стал Норман Винсент Пил. Его позиция заключается в том, что позитивное мышление – это не средство достижения славы, богатства или власти, а как инструмент практического применения человеческих возможностей для преодоления препятствий и обретения достойных ценностей жизни. Это призыв к трудному, упорядоченному образу жизни, который вместе с тем приносит человеку огромную радость, когда он добивается победы над собой и над тяжелыми жизненными обстоятельствами. Определение того, что желает жизнь человека счастливой, стало не только революционной позицией в психологии, но и дало надежду практикующим психологам и психотерапевтам на создание действенных инструментов. Мартин Селигман, которого принято считать основоположником непосредственно позитивной психологии, опирается на научные данные долголетних исследований. Так изучались не только условия развития и социума, но и свойства характера, особенности личности и мышления тех, кто отличается высокой эффективностью жизни, работы и личных контактов. Автор вводит термины «приобретенная беспомощность» и «приобретенный оптимизм». В то время как приобретенная беспомощность достаточно четко рассмотрена исследователями, начиная с работ в рамках психоаналитического подхода, оптимизм требовал пристального изучения. Духовный рост и позитивное развитие - основные характеристики того, что позитивная психология называет беспроегрышной ситуацией. Человек накапливает капитал - ресурсы, предназначенные не для потребления, а для инвестиций в будущее, рассчитанных на отдачу в виде еще больших доходов (Селигман, 2006).

Понятие «капитал» используется в различных сферах человеческой деятельности. Так, социальный капитал — это ресурсы, накапливаемые в результате общения с людьми (друзьями, любимыми и знакомыми), а культурным капиталом можно назвать те информационные ресурсы (книги,

музеи), которые помогают сделать жизнь одухотворенной. Селигман вводит понятие «психологический капитал», его накопление основано на использовании личных достоинств в повседневной и профессиональной деятельности. Те способности, которыми наделен каждый, должны сознательно развиваться самой личностью. По его мнению, личностные достоинства связаны с нравственностью, а таланты не связаны. Таланты нельзя развить так, как мы развиваем достоинства, это сильное преимущество тех, кто не поленится расти личностно и духовно. Скорее всего, накопление «психологического капитала» обеспечивается специфическим видом способностей – социальным интеллектом (Селигман, 2006).

На наш взгляд, понятие «социальный интеллект», которое прочно вошло в научный и практический обиход, является важнейшим познавательным свойством личности, обеспечивающим личную эффективность и скорость адаптации в обществе. Это и способность, и свойство личности, и «капитал», который накапливается на протяжении жизни человека. Как способность оно меняется, направление и скорость развития зависят от степени осознанности и целей личности. Как свойство, оно связано с эмоционально – нравственным выбором личности и на протяжении жизни человека подвержено значительным изменениям (Практический интеллект, 2002).

Итак, адаптационные возможности развиваются в детстве и юношестве, обеспечивают возможность сохранения популяций, этносов и народностей, поэтому молодое поколение должно быть в центре внимания педагогов и психологов. Компенсаторным или конструктивным путем пойдет развитие личности, найдет ли молодой человек возможности и силы обеспечить эффективную профессиональную деятельность и комфортную личную жизнь, зависит от психологического и научного просвещения. Целевой аудиторией должны стать молодые люди, находящиеся в периоде активного личностного и профессионального становления, понимания ответственности за свою жизнь и окружающую среду.

Библиографический список

Аргайл М. Психология счастья. СПб., 2005.

Выготский Л.С. Психология. М., 2000.

Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А.Баевой. СПб., 2006.

Практический интеллект / под ред. Стернберга Р.; пер. с англ., Спб. 2002.

Селигман М. Новая позитивная психология. М. 2006.

РАЗДЕЛ 6. АДАПТАЦИЯ И ЗДОРОВЬЕ

Г.М. Жанжигитова

Развитие лексико – грамматических представлений у детей с общим недоразвитием речи

Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с ОНР – одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Решение этой задачи предполагает формирование и развитие словаря и грамматически правильное оформление речевого высказывания.

Словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности.

Различают словарь *пассивный и активный*. Под пассивным словарем понимают часть словарного состава языка, понятную ребенку. Эта часть зависит от возраста, психического развития, социальной среды. Под активным – часть словарного состава языка, которая свободно употребляется в повседневной жизни конкретным ребенком. Уровень развития словаря определяется количественными и качественными показателями.

Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают *морфологический и синтаксический* уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций.

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослым и детьми. Источники и факторы развития языка ребенка и его грамматического строя многообразны, и соответственно многообразны педагогические условия, средства и формы педагогического воздействия.

Формирование грамматического строя языка ребенка является спонтанным процессом; ребенок «извлекает» язык, его грамматическую систему из фактов воспринимаемой речи, в которой язык выполняет коммуникативную функцию и представлен несистемно. Педагогическое влияние на этот процесс саморазвития должно учитывать логику и ведущие тенденции естественного (стихийного) овладения языком.

Формирование грамматического строя языка протекает в общем русле речевого (языкового) развития, формы и методы педагогического руководства должны учитывать поэтапный характер общего речевого развития, прежде всего, этапы формирования форм речи (диалога и монолога), переход от дословесной смысло-семантической системы к ситуативной фразовой произвольной речи (из которой в последующем развивается как диалог, так и монолог), к освоению диалогической формы речи со сверстниками как сферы речевой самостоятельности детей.

Формирование разных сторон языка (фонетики, лексики, грамматики) протекает неравномерно и в определенной степени несинхронно, на различных этапах развития на передний план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка ребенка приобретает специфические тенденции и новые взаимосвязи с развитием сторон языка.

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух простых предложений. Центральными нововведениями в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи со взрослыми, инициативных высказываний.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение, главным образом через игры со звукоподражанием.

Пятый год жизни знаменуется становлением произвольности речи, формированием фонематического восприятия, осознанием простейших языковых закономерностей, что проявляется, в частности, в изобилии языковых игр с грамматическим содержанием (словотворчество, «грамматические переборы»).

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, освоения способов вычленения из речи (осознания) предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Управление грамматическим развитием должно осуществляться прежде всего через организацию специальной совместной со взрослым деятельности,

через общение ребенка с педагогом и другими детьми. Такое общение может разворачиваться в форме речевого взаимодействия двоих собеседников (диалог), но может принимать и групповые формы (полилог). В зависимости от возраста формы организации общения меняются. В младшем дошкольном возрасте специально организованные игры-занятия (сеансы активизирующего общения) не должны иметь учебной мотивации. Такие занятия строятся как естественное взаимодействие взрослого с детьми, имеют свободную организацию (разнообразие поз, расположения в пространстве, двигательная активность, свободное перемещение и т.п.), дети участвуют в них только добровольно, а педагог создает все условия для проявления субъектности в общении, стимулирует и поддерживает инициативные непроизвольные высказывания детей, их разговоры, обращения к педагогу, вопросы, свободный переход к самостоятельным играм и т.д. Поэтому постановка дидактических задач в этом возрасте имеет относительно общий, недифференцированный вид, а сценарии общения нацелены на импровизацию, их планирование осуществляется пошагово.

На пятом году жизни характер организации коллективных занятий несколько изменяется в связи с тем, что постановка дидактических задач становится более дифференцированной, требует слухового сосредоточения; включается решение проблемных речевых задач, выполнение творческих заданий, игровых упражнений, требующих концентрации внимания, тишины. Взрослый постепенно переводит детей от игр с игрушками, когда язык формируется как побочный продукт общения, к играм со словом, в которых языковые обобщения и произвольное оперирование со словом являются целью и прямым результатом обучения. Хотя такое обучение по-прежнему опирается на игровую и коммуникативную мотивацию, использует косвенные методы воздействия; общение носит демократичный характер, сопровождается шутками, перевертышами, смехом детей; включает многообразные пластические упражнения (двигательная активность), разнообразие поз и перемещений в пространстве.

Занятия со старшими дошкольниками также широко используют дидактические игры и упражнения, строятся на коммуникативной и игровой мотивации, имеют элементы занимательности, включают пластические упражнения (физкультминутки). Но в них явно применяются обучающие приемы, особенно при освоении средств и способов построения связного высказывания.

Общение воспитателя с детьми носит при этом демократический характер. Занятие – эффективная форма обучения родному языку в старшем дошкольном возрасте. Эффективность обучения зависит не столько от формы, сколько от содержания применяемых методов и стиля общения педагога с детьми. Систематические занятия приучают детей к работе с языковой информацией, воспитывают интерес к решению проблемных речевых задач, лингвистическое отношение к слову.

Формирование разных сторон грамматического строя (синтаксиса, морфологии, словообразования) языка дошкольника имеет свою специфику, и

для их развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации). Для освоения морфологии и словообразования важны приемы, стимулирующие языковые игры; для формирования синтаксиса первостепенное значение имеет создание положительной мотивации для развернутых высказываний. Формирование разных сторон грамматического строя языка дошкольника происходит несинхронно, соответственно обучение должно проходить поэтапно. На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более дифференцированной. На пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году – элементарному анализу структуры предложения, формированию грамматической правильности (в словоизменении); на седьмом году – элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций.

Дидактические игры и упражнения с грамматическим содержанием являются важным средством стимулирования языковых игр детей, их поисковой активности в сфере грамматики. Но такие игры с узкодидактическим содержанием не могут выполнять роль основной формы обучения в целях развития грамматического строя языка дошкольника. На начальных этапах (младший дошкольный возраст) ведущее значение имеют совместные со взрослым сюжетно-отобразительные игры детей, подвижные, музыкальные игры и пластические упражнения, игры-драматизации (импровизации), инсценировки, кукольный театр, элементы игры и драматизации при рассматривании картин, при рисовании, лепке, аппликации — такие виды игровой активности, которые имеют широкий общеразвивающий эффект, возбуждают в детях положительные эмоции, стимулируют игровую и речевую активность и тем самым создают естественные условия для спонтанного возникновения языковых игр, заимствования из произведений фольклора и художественной литературы, из речи педагога форм и структур языка. Эти формы работы не теряют своего значения и в дальнейшем.

Уже на четвертом году жизни важнейшим условием (средством) полноценного формирования грамматического строя языка дошкольника становится обучение связной речи и рассказыванию, которое опирается на игровой опыт детей и разворачивается в форме сотворчества педагога и ребенка. Стремление к творчеству изначально присуще дошкольнику. Самостоятельное сочинение коротких историй-фантазий встречается уже у трехлетних детей. Спонтанное усвоение языка и форм речи у них носит творческий характер, проявляется в речевом и словесном творчестве. Подражание, повтор, несомненно, играют определенную роль в овладении языком, но эти процессы не имеют формы слепого повторения, специального зазубривания образцов. Ребенок самопроизвольно, проявляя творчество, начинает обыгрывать понравившееся слово или форму, активно, многократно использовать их в инициативной речи, отыскивая для них новый контекст, «нащупывая» фонетический облик.

Заимствование готовых образцов речи (репродукция) у младших дошкольников носит отсроченный характер, проходя через ум и эмоции ребенка. То есть имеются латентные, скрытые периоды развития. Заимствования, репродукция, подражание осуществляются на основе языковых обобщений и речетворчества. Коммуникативно не мотивированные задания педагога повторить ту или иную форму, конструкцию, текст (насаждение репродуктивной речи) активно отвергаются младшими дошкольниками; старшие дети скучают на таких занятиях, выполняют задания из послушания. Этим, на наш взгляд, объясняются выявляемые в процессе аттестации довольно низкие результаты речевой работы в отдельных детских садах и наблюдаемый в них поздний тип формирования связной речи.

Аграмматизмы (инновации) в детской речи – естественное явление. Они имеют свою динамику, диалектику возникновения и изживания. Возникают аграмматизмы в результате сложноорганизованной работы развивающегося сознания по обобщению и анализу фактов воспринимаемой и собственной речи, активной ориентировочной поисковой деятельности, экспериментирования, игры со словом, а в дальнейшем, – и элементарного осознания отдельных фактов грамматики, что приводит к освоению грамматического строя языка, формированию способности к произвольному использованию в речи грамматических средств.

Грамматическая работа с детьми-дошкольниками не может и не должна рассматриваться как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми.

Задача формирования грамматически правильной речи актуальна для старшего дошкольного возраста и успешно решается при опоре на развитие лингвистического отношения к слову, возникающего в результате работы на предыдущих этапах речевого развития.

Подлинное завоевание грамматики ребенком происходит тогда, когда он начинает свободно использовать весь арсенал грамматических средств в расширяющихся сферах общения со взрослыми и детьми: в детском саду, во дворе, в парке, театре и пр. Особое значение имеет общение ребенка со сверстниками, где наиболее полно раскрываются его потенциальные возможности. Дошкольные годы – особый период, имеющий непреходящее значение для развития коммуникативного и языкового творчества детей, и наиболее продуктивный путь лежит через диалог умного понимающего взрослого с ребенком и детей друг с другом.

Д.И.Ильхамова

Нарушения адаптации у детей с хроническими соматическими заболеваниями

Разработка программ по улучшению социально-психологической адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями является в настоящее время актуальной задачей, имеющей важное социально-экономическое и медико-социальное значение в решении общей проблемы реабилитации. Значимость её определяется тем, что наличие соматической патологии, ранняя инвалидизация ребенка неизбежно создают тяжелый психологический фон, накладывает неизгладимый отпечаток на его душевную жизнь, является благоприятной почвой для возникновения нервно-психических расстройств.

Серьезным источником возникновения отклонений в поведении детей в разные возрастные периоды являются заболевания, особенно хронические, которые стойко изменяют общую реактивность детского организма и создают условия для появления нарушения поведения (Антропов, Шевченко, 2001; Николаева, 1988; Исаев, 1996). Если своевременно не будут приняты меры, то могут возникнуть неблагоприятные для развития отклонения у больных, переболевших и часто болеющих детей. Как показывают исследования последних лет, дети с ограниченными возможностями, в том числе с хроническими соматическими заболеваниями (патология желудочно-кишечного тракта, хронический вирусный гепатит, бронхиальная астма, врожденные пороки сердца и т.д.) имеют отклонения в психическом здоровье (Булыгина, 2007). У них отмечаются пограничные нервно-психические расстройства различной степени выраженности. Их психическая адаптация имеет неудовлетворительный характер ввиду высокой представленности таких составляющих дезадаптации, как высокая утомляемость, сниженный уровень интеллектуальной деятельности, дисгармоничность эмоционально-волевой сферы, гиперактивность и синдром дефицита внимания. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности как робость, боязливость, неуверенность в себе (Антропов, Шевченко, 2001; Исаев, 1996; Мельченко, 2002). Эти же свойства в значительной степени детерминируют и создание для больного ребенка режима ограничений и запретов. Так, к явлениям, связанным непосредственно с болезнью, относится искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки. Задержка эмоционального развития проявляется в формировании эгоцентрических установок, неспособности к волевому усилию к труду. Результаты наших исследований выявили у значительной части детей синдром дефицита внимания с гиперактивностью. У 90% детей 5-6 лет и у 80% детей 8-10 лет с ХВГВ по сравнению со здоровыми детьми отмечается пониженный объем внимания ($P < 0,001$). Наши наблюдения показали, что эти дети часто испытывали трудности с сохранением внимания при выполнении заданий или в игровой деятельности, часто не слушали, когда обращались непосредственно к ним,

легко отвлекались посторонними стимулами, часто совершали суетливые движения руками или ногами, им трудно пребывать в сидячем положении, они испытывают трудности со спокойной игрой, чрезмерно разговорчивы. В сравнении с детьми из группы контроля, больные дети чаще “отклоняются от темы”, реже завершают задание, менее настойчивы при выполнении скучных заданий, медленнее работают и реже возвращаются к прерванному заданию. Больные также жаловались на рассеянность, несобранность, быструю отвлекаемость, невозможность удержать на одном предмете своё внимание. Нужно отметить, что синдром дефицита внимания и гиперактивность, перенесенный ребенком в детстве, в подростковом возрасте проявляется в виде нарушений поведения. Из беседы с родителями выяснилось, что у их детей наблюдается возбудимость, апатия, неуверенность, внутреннее напряжение, агрессивность, негативизм.

Тема болезни, а также явления тревожности и страха выявлялись и при качественном анализе «Кинетического рисунка семьи». При выраженных формах болезни в рисунках детей этих групп постоянно прослеживалось изображение в комнате дома кровати лежащего в нем больного ребенка или одного из сказочных персонажей, что говорит о депрессивном настроении больных, т.е. дети недвусмысленно идентифицируют себя с ними. Характер изображения себя на рисунке дает основание говорить о таких чертах детей как подозрительность, настороженность, ориентированность на мнение окружающих, склонность к интроверсии, недостаточная или неудовлетворенная потребность в общении. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности как робость, боязливость, неуверенность в себе. Эти же свойства в значительной степени детерминирует и создание для больных детей и подростков режима ограничений и запретов.

Залогом эффективности программ социально-психологической адаптации детей и подростков с хроническими соматическими заболеваниями служит конкретная адресация психокоррекционных воздействий, основанная на данных медицинских и психофизиологических параметров, характера основного заболевания, наличии отклонений в состоянии нервно-психического здоровья, особенностях психологического развития, преморбидных психологических особенностях, установленного в результате углубленного психодиагностического исследования.

Коррекция психологических нарушений у детей и подростков с ограниченными возможностями должна носить комплексный характер, ориентированный на структуру отклонений в психической деятельности. Первостепенное значение для успешной адаптации таких детей имеет развитие познавательной потребности. Именно благодаря высокоразвитой потребности в познании у детей развиваются способности. Наиболее эффективными направлениями психотерапевтической работы с детьми в дошкольном возрасте являются те её виды, которые предполагают активную, внешне проигрываемую деятельность самого ребенка. Игра, рисование, лепка и другие формы деятельности ребенка в этом возрасте – это способ самопознания и

саморазвития. Развитие и совершенствование навыков полноценного общения, необходимых для успешной социальной адаптации подростка наиболее продуктивно осуществляются с помощью специальных психологических игр в группе.

Реализация изложенных подходов и методов комплексных коррекционных воздействий для детей и подростков с ограниченными возможностями, направленных на оптимизацию их личностного роста, способствует совершенствованию социально-психологической адаптации этого контингента детского населения и призвана внести существенный вклад в дело сохранения и укрепления психического здоровья детей.

Библиографический список

Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М., 2001.

Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1988 г.

Булыгина М.В. Особенности коммуникации между матерью и ребенком с хроническим соматическим расстройством (на материале гастропатологии): Дисс. ... канд. психол. наук. 2007. 174 с.

Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб., 1996.

Мельченко Н.И. Клиническая психология. Самара, 2002.

О.А.Пшеничная

Помощь семье в школьной адаптации детей с ОПФР

Растущий интерес к детям с нарушениями психики отражает наметившуюся прогрессивную гуманистическую реформацию взглядов на систему помощи больному ребенку и его семье. От характера установления связей в диаде «родитель – ребёнок с ОПФР» будет зависеть первичная социализация и социальная адаптация ребёнка. Уже Лев Семёнович Выготский отмечал, что судьбу личности решает не сама болезнь, а ее социально-психологическая реализация (Выготский, 2000). В настоящее время для специалистов, работающих с детьми данной категории, актуальными стали задачи активного привлечения семьи в специальное образовательное пространство, включения родителей в коррекционно-педагогический процесс. Практика показывает, что достижение коррекционного эффекта в системе специальных занятий само по себе не гарантирует переноса позитивных сдвигов в реальную жизнедеятельность ребёнка. Необходимым условием закрепления достигнутого является активное воздействие на близких ребёнку взрослых с целью изменения их отношения к ребёнку.

Цель настоящего исследования обусловлена потребностями практики, и заключается в изучении качества влияния типа родительского отношения на уровень школьной адаптации ребёнка с ОПФР. Мы убеждены, что непродуктивный тип родительского отношения в большей мере обуславливает проявление низкого уровня адаптивных социальных возможностей ребёнка с ОПФР. К непродуктивному типу родительского отношения в случае воспитания

ребёнка с ОПФР можно отнести отвержение, авторитарную гиперсоциализацию, воспитание по типу «маленького неудачника». В то время как модель сотрудничества родителей и детей с ОПФР, выражающаяся в таких типах воспитания как симбиоз и кооперация, позволяет детям адаптироваться к ситуации систематического школьного обучения. В исследовании принимали участие две группы детей: экспериментальная группа – дети с ОПФР и их родители; контрольная группа – дети общеобразовательной школы и их родители. В работе использовался проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (А. Эткинд, модификация О.А. Ореховой); тест-опросник родительского отношения ОРО (А.Я. Варга); анкета «Психологический тип родителей» (В.В. Ткачёва (2008); проводилась только с родителями детей с ОПФР); наблюдение за совместной деятельностью родителя и ребёнка при выполнении методики Венгера (Венгер, Цукерман, 2003) «Красивый рисунок» (проводился только с детьми с ОПФР); анализ социальных – психологических паспортов семей детей с ОПФР.

Анализ полученных результатов позволил выделить общий уровень адаптации детей к обучению в школе. 49 % учеников общеобразовательных школ демонстрируют высокий уровень школьной адаптации, средний уровень отмечен в 42 % случаев, 9 % детей продемонстрировали низкий уровень адаптации к школьному обучению. 54 % детей с ОПФР адаптируются к систематическому обучению в школе на среднем уровне, на низком уровне – 36 % учеников. Согласно представленным данным, правомерно говорить об очевидном различии в уровне адаптации первоклассников двух групп; при этом важно отметить, что когнитивные способности ребёнка не учитывались. Примечателен тот факт, что на уровне энергетических возможностей организма (физиологический компонент адаптации) 71,2 % детей с ОПФР (для сравнения – 61 % детей, развивающихся в рамках так называемой условно возрастной нормы) работают в оптимальном режиме, то есть нагрузки соответствуют физиологическим возможностям организма ребёнка. Однако, уже на уровне устойчивости эмоционального фона, то есть доминирующего типа настроения, отмечается определённое неблагополучие: у 45 % детей устойчивый эмоциональный фон окрашен в негативные краски (переживания); у 55 % гармоничное состояние; детей с преобладанием положительного эмоционального фона нет. В сфере дифференциации социальных эмоций (их различения – не различения) картина тоже неоптимистична. Так, только один ребёнок полностью различает эмоции, ориентируется и умеет в соответствии с ситуацией предъявлять ту или иную (соответствующую ситуации) эмоцию или переживать то либо иное чувство (1% и 27%). Можно утверждать, что большинство детей (60 %) достаточно слабо ориентируются в дифференциации эмоций. Есть в методике «Домики» шкала отношения ребёнка к значимым ситуациям и явлениям школьной жизни (к учителю, к одноклассникам, к основным урокам), к дому и к себе. Отрицательно дети относятся в первую очередь к математике и к дому, то есть к тем сферам, в которых ребёнок в большей степени чувствует свою несостоятельность и переживает ситуации неуспеха. Большая часть детей, участвовавших в эксперименте (57 %),

равнозначно положительно относятся к школе в целом и к письму, то есть к тем сферам, в которых ребёнок получает определённый положительный результат. Отношение к учителю и одноклассникам можно описать как положительно-нейтральное.

Исследование типов родительского отношения показало, что такие типы родительского взаимодействия как принятие – отвержение, симбиоз и контроль представлены на среднем уровне, то есть возможна ситуативная демонстрация крайних вариантов данных типов отношения. Высокие среднестатистические показатели получены по шкале «Кооперация», которая раскрывает заинтересованность родителей в делах и планах ребенка. Высокие баллы по данной шкале являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных. 70 % родителей детей с ОПФР демонстрируют высокий уровень авторитарной гиперсоциализации; в то время как родители детей общеобразовательных школ – 28 %. Подобный тип отношений отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. В то же время по шкале «Отношение к неудачам ребенка» родители детей с ОПФР продемонстрировали низкие показатели, что свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными. С одной стороны, подобная ситуация отражает веру родителей в собственного ребёнка; с другой стороны очевидно присутствие недоверия к специалистам, работающим с ребёнком (педагогам, психологам, дефектологам).

Был осуществлён анализ социально-психологических характеристик исследуемых семей, по результатам которого все изучаемые семьи были не только отнесены к одной из типологических групп («оптимальная», «удовлетворительная» и «неудовлетворительная»), но и каждому типу семей была дана в ходе осуществления дальнейшего исследования характеристика с позиции родительского воздействия. Из сорока двух исследуемых семей восемь были отнесены к типу «оптимальная». Здесь были отмечены такие показатели: высшее и среднее специальное образование у родителей, хорошие материально-бытовые условия и материальная обеспеченность, благоприятные взаимоотношения в семье, полная по составу семья. Интересен факт, что из восьми семей шесть – многодетные. Для родителей свойственны такие типы отношения как принятие, симбиоз и кооперация, то есть родительские установки в большей степени направлены не столько на принятие ребёнка таким, какой он есть, сколько на действенную (коррекционную и развивающую) помощь ребёнку в свете ярко выраженного желания оградить малыша от всяких неприятностей. При совместной деятельности родителям описываемого типа в отличие от родителей семей типа «неудовлетворительная»

не характерны одёргивания (как особенность тактильного контакта), крик и игнорирование вопросов ребёнка (как особенности стиля общения).

Двадцать четыре семьи соответствовали уровню «удовлетворительная». Здесь неудовлетворительными были жилищные условия, материальная обеспеченность, неполная по составу семья, среднее либо базовое образование родителей, семья социально опасного положения (семья с неблагоприятным воспитательным фоном). Статистически достоверно, что в семьях «удовлетворительных» родители чаще прибегают к такому типу отношения к детям как принятие, нежели в семьях «оптимальных» и «неудовлетворительных».

Оценкой «неудовлетворительно» были отмечены десять семей, где чаще других выступал негативный фактор – неблагоприятный психологический климат в семье (семья проблемная либо семья социально опасного положения), вредные привычки у родителей (злоупотребление алкоголем), неудовлетворительные материальные условия, наличие нескольких детей с диагнозом. Для родителей характерен на уровне с принятием и симбиозом, контроль (как доминирование авторитарной позиции) и отношение по типу «маленький неудачник» (как неверие в собственного ребёнка и неопределённость родительской позиции), элементы авторитарности. Со статистической достоверностью можно утверждать, что для родителей из семей типа «неудовлетворительная» характерна суровость и излишняя строгость (как характеристика эмоциональной дистанции).

Кроме того, статистически доказано, между типами семей, выделенных на основе социально-психологических характеристик, существуют различия в демонстрируемых психологических типах родителей. То есть психосоматический тип родителей характерен для семей «неудовлетворительных» и частично «оптимальных». Невротический тип присущ однозначно родителям в семьях «удовлетворительных»; авторитарный тип – для родителей семей «удовлетворительных» и частично «оптимальных».

Статистически достоверной оказалась взаимосвязь между уровнем адаптации ребёнка с ОПФР и типом семьи, выделенным на основе социально-психологических характеристик. Это очередной раз подтверждает тот факт, что адаптация – сложный интегративный процесс, успешность которого практически в каждом индивидуальном случае зависит от своеобразного сочетания воздействующих факторов (особенно если речь идёт о вариантах развития по особому пути). Предметом дальнейших исследований может выступать вопрос об участии (значимости) каждого отдельно взятого фактора в общем эффекте воздействия. Важно помнить, что рождение в семье ребенка с нарушениями развития – проблема, затрагивающая все стороны семейной жизни, вызывающая сильные эмоциональные переживания родителей и близких родственников. Положительно влияет на ребенка, если родители приняли ситуацию и ребенка такими, как они есть, изменили стиль своей жизни, встали на путь личностного роста и сотворчества. Степень выраженности дезадаптации семьи зависит не только от тяжести дефекта в

развитии ребенка, но и от ценностных ориентаций родителей, от их отношения к проблемам ребенка и их предполагаемым последствиям.

Библиографический список

Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М., 2003.

Выготский Л.С. Психология. М., 2000.

Ткачёва В.В. Семья ребёнка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. М., 2008.

Т.А.Ульчева

Комплексная работа групп взаимопомощи как современный подход к формированию адаптивного поведения психически больных

Современный подход к терапии психически больных базируется на комплексном подходе – сочетании медикаментозной терапии, психотерапевтической помощи больным и родственникам и психосоциальной реабилитации (Гурович и др., 2004). Однако до настоящего времени сохраняется насущная потребность в разработке и исследовании дифференцированных лечебно-реабилитационных программ, учитывающих весь спектр возможных форм помощи.

По мнению ряда исследователей (Коцюбинский, Скорик, Пенчул, 2007; Молчанова, Авдошина, 2006; Финзен, 2001), сознательное совладание со стрессом (копинг) является важным фактором, влияющим на уровень социальной адаптации, прогноз заболевания и предотвращение рецидивов. Авторы указывают на то, что у пациентов отмечается дефицит навыков социального и проблемно-решающего поведения, пациенты чаще прибегают к неадаптивным вариантам копинг-поведения, что, в свою очередь, значительно снижает их способность эффективно совладать со стрессовыми жизненными ситуациями (Вид, 2001; Bellack, 2001; Cullberg, 2000; Thompson, McGorry, Harrigan, 2003). В проведенных исследованиях копинг-механизмов, стратегий у больных шизофренией отсутствуют сведения об их изменениях в процессе отдельных видов психосоциального вмешательства. Такая оценка динамики совладающего поведения позволит осуществлять более фокусированное влияние различных методов психосоциальной терапии. Это обусловило в рамках проведенного исследования задачу определения копинг-механизмов в процессе посещения групп само и взаимопомощи у больных шизофренией.

Группы взаимопомощи организованы отделением ОООИ «Новые возможности». Комплексная работа групп взаимопомощи заключалась в следующем:

1) *работа по психообразованию*. Программа по психообразованию разработана и рассчитана для обучения лиц, страдающих психическими заболеваниями, не имеющих медицинских противопоказаний, и их близких, без

ограничений в возрасте, что способствует укреплению их психического здоровья, антистигматизации и улучшению внутрисемейных отношений.

2) *психореабилитационная работа*. Для ее реализации проводится большая работа в Клубе «Эдельвейс». Открытый режим работы Клуба и регулярность встреч (2 раза в неделю) сформировали группу самых активных его участников. Они самостоятельно организуют праздники – т.е., сами пишут сценарии, распределяют роли, репетируют, назначают ответственных. Договариваются с музеями и выставочными залами о проведении познавательных экскурсий. Члены Клуба поддерживают контакты и вне его стен, что так же способствует самоутверждению и повышению качества жизни. Они перезваниваются, поддерживают друг друга в трудных жизненных ситуациях.

В Клубе работает студия бисероплетения «Надежда». Здесь не только помогают овладеть азами плетения, но и учат плести красивые разноцветные интересные вещи со сложными узорами – браслеты, украшения-кулоны, салфетки, пасхальные яйца и многое другое. Также в Клубе работает арт-студия – проект «Зазеркалье», литературно музыкальная студия «Маска» и фото-студия «Наш взгляд».

Материал и методы исследования. Обследовано 40 пациентов, страдающих шизофренией, из них - 20 пациентов, посещавших группы взаимопомощи меньше года (2-4 месяца) и 20 пациентов, посещавших группы взаимопомощи больше года.

Для исследования копинг-поведения была использована методика Э. Хайма.

Математическая обработка результатов производилась с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 for Windows. В качестве значимых принимались результаты со степенью достоверности не ниже 95% ($p < 0,05$) (Лупандин, 2002).

Рассматривая копинг-поведение у больных шизофренией в обеих группах можно наблюдать следующие результаты: в когнитивной сфере на первое место выступает стратегия – проблемный анализ, также для больных посещавших группы меньше года характерна еще и относительность, а для больных посещавших группы больше года - религиозность. Выраженность стратегии религиозности (если что-то случится, то так угодно Богу) подтверждается и статистически значимыми различиями показателей данной шкалы ($p \leq 0.05$). Различия наблюдаются также и по шкале смирение (говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться), показатели которой выше у больных шизофренией посещавших группы больше года.

В эмоциональной сфере для больных в обеих выборках на первое место выступает – оптимизм, т.е. уверенность, что есть выход из трудной ситуации.

Статистически значимые различия в выраженности показателей установлены по трем шкалам: подавление эмоций, самообвинение показатели которых выше у больных шизофренией посещавших группы больше года и агрессивность, которая выше у больных шизофренией посещавших группы меньше года.

Поведенческая сфера больных шизофренией характеризуется преимущественно стратегиями – сотрудничество и обращение. Но по шкале обращение (я обычно ищу людей, способных помочь мне советом) существуют значимые различия в показателях, которые выше у больных посещавших группы больше года (таблица).

Таблица

Средние показатели копинг-поведения шкал по методике Э. Хайма у больных шизофренией посещавших группы меньше и больше года

Шкалы опросника		Больные шизофренией посещавшие группы меньше года	Больные шизофренией посещавшие группы больше года	Значение критерия U Манна-Уитни
В когнитивной сфере	1. Игнорирование	1,8	2,2	48
	2. Смирение	0,7	2,3	20*
	3. Диссимуляция	2,3	2,3	49
	4. Сохранение самообладания	2,7	2,8	43,5
	5. Проблемный анализ	3,3	3,4	45
	6. Относительность	3,5	2,3	47,5
	7. Религиозность	1,9	3	9,5*
	8. Растерянность	2,3	1,7	48,5
	9. Придача смысла	2,6	2,2	48
	10. Установка собственной ценности	2,4	1,7	30
В эмоц. сфере	1. Протест	2	2,7	39,5
	2. Эмоциональная разгрузка	2,8	2,1	36
	3. Подавление эмоций	0,9	1,75	29*
	4. Оптимизм	3,1	3,1	46,5
	5. Пассивная кооперация	2,3	2,6	40,5
	6. Покорность	2,1	1,9	43
	7. Самообвинение	1,09	1,8	20*
	8. Агрессивность	2,54	1,1	24*
В поведен. сфере	1. Отвлечение	2,4	1,9	35
	2. Альтруизм	2,4	3,1	31
	3. Активное избегание	2,2	1,9	43
	4. Компенсация	1,8	1,5	43
	5. Конструктивная активная	2,9	2,5	44,5
	6. Отступление	2	1,5	48
	7. Сотрудничество	3,3	3,2	43
	8. Обращение	3,1	3,6	26*

Примечание: * - уровень значимости $p \leq 0.05$

Полученные результаты показывают, что в исследуемых выборках есть значимые различия в используемых ими стратегиях совладания с трудностями. Причем больные шизофренией посещавшие группы больше года отличаются не только неадаптивными копингами (смирение, подавление эмоций, самообвинение), но и адаптивными (обращение) и относительно адаптивными копинг-стратегиями (религиозность). В то время как больные посещавшие

группы меньше года отличились только неадаптивным копингом (агрессивность).

Таким образом, можно сказать, что посещение групп само и взаимопомощи позволяет расширить круг использования различных стратегий копинг-поведения, что в свою очередь указывает на имеющиеся возможности в адаптации к окружающему миру у больных шизофренией.

Библиографический список

Вид В.Д. Психотерапия шизофрении. СПб., 2001.

Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Сторожакова Я.А. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация психически больных. М., 2004.

Коцюбинский А.П., Скорик А.И., Пенчул Н.А. Значение адаптационно-компенсаторных механизмов в синдромогенезе шизофрении // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. Т. 17. № 2. С. 103–107.

Лупандин В.И. Математические методы в психологии. Екатеринбург, 2002.

Молчанова Е., Авдошина Т. Вторичная выгода от болезни и механизмы психологической защиты у пациентов с соматоформными расстройствами и шизофренией // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. Т. 16. № 3. С. 33–37.

Финзен А. Психоз и стигма. Преодоление стигмы – отношение к предубеждениям и обвинениям. М., 2001.

Bellack A. Psychosocial treatment in schizophrenia // Dialogues in Clinical Neuroscience. Schizophrenia: Specific Topics. 2001. Vol. 3, N 2. P. 136–137.

Cullberg J. First-episode schizophrenia // Schizophr. Rev. 2000. Vol. 7, N 1. P. 21–22.

Thompson K.N., McGorry P.D., Harrigan S.M. Recovery style and outcome in first-episode psychosis // Schizophr. Res. 2003. Vol. 62. P. 31–36.

РАЗДЕЛ 7. АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Н.Ефимова

Становление экологического сознания в ходе социализации и профессионализации

Интерес к изучению экологического сознания в ходе социализации и профессионального становления специалиста продиктован ситуацией острой нехватки компетентных специалистов в сфере производственной деятельности с высоким уровнем готовности поиска возможных путей преодоления социальных противоречий в системе «человек-природа», «общество–природа». В связи с этим вопрос трансформации экологического сознания специалистов, включенных в систему производственных отношений, необходимо рассматривать, как основную задачу профессиональной, экологической и экономической социализации. Так как в современной ситуации взаимодействия человека и природы, развитие экологического сознания, в отдельных случаях, выступает как более позднее формирование, чем экономическое сознание. Данное сравнение приводится нами не случайно, так как в основе социализации современного подрастающего поколения, по нашему мнению, лежат противоречия именно в структуре экологической и экономической социализации.

В.И.Панов подчеркивает, что «социальная среда современного человека характеризуется большим разнообразием. В нее входят этническая, семейная, образовательная, информационная, духовная и другие сферы социальной жизни человека, которые на современном этапе переживают общий кризис, связанный с перестройкой социально-экономических, политических и нравственных отношений. Неустойчивость этих отношений ставит нас перед необходимостью наряду с охраной окружающей среды защитить от негативного воздействия этих преобразований подрастающее поколение» (Панов, 2004, с.11).

В понятии "социализация" заложено определенное измерение взаимоотношений личности с социальной и природной средой. Сущность процесса социализации определяется исследователями того, что стоит за этими отношениями. В основе экологического сознания лежит особый способ восприятия реальности, основанный на анализе социально-психологических отношений взаимодействия человека или обществом с природой.

При анализе научных данных французской социальной школой, представителями которой являются Э. Дюркгейм, Е.В. Де Роберти, М.

Хальбвакс, была отмечена идея, что индивидуальное сознание возникает в результате воздействия на человека сознания общества, под влиянием которого его психика социализируется и интеллектуализируется; эта социализированная и интеллектуализированная психика человека и есть сознание.

Современный человек, включенный во множество общественных отношений, выступает объектом социальной действительности конкретной эпохи, и его социализация напрямую связана с овладением социальными моделями поведения и принятыми в этом обществе нормами, определяющими специфику его групповых и общественных отношений (теории ролей У. Доллард, Ч. Кули, К. Левин, Дж. Мид). Таким образом, основные намерения и стратегии взаимодействия человека с природой зачастую осуществляются на основе социально-психологической адаптации к уже имеющимся и принятым в обществе социально-психологическим моделям поведения в условиях системы «человек-природа»

В этой связи проблема становления экологического сознания сегодня – это не только проблема существующей системы образования, это проблема социально-психологических и естественных условий образа жизни современного человека.

Становление экологического сознания в ходе социализации и профессионализации рассматривается нами как процесс становления экологического сознания личности в ходе усвоения ею образцов социального поведения, социальных установок, норм, ценностей, отражающих специфику взаимодействия общества с природой. При этом процесс профессионализации рассматривается нами как этап социализации, в ходе которого происходит становление профессионального сознания личности. По мнению Т.И.Ивановой, в основе социализации лежит профессионализация, которая, с одной стороны, выступает как один из способов социальной адаптации, с другой – профессионализация сама испытывает на себе воздействие со стороны внешней среды, способов и результативности адаптации к ним. В связи с этим становление экологического сознания в условиях профессионализации остается всецело обусловлено системой социальных отношений, отражающих интересы индустриального общества, и экологическое сознание в таких условиях формируется в условиях учебных заведений, а также профессиональных отношений, отражающих интересы индустриального общества. (Иванова, 1999, с.83)

В связи с этим, становление экологического сознания в ходе профессионализации выступает как достаточно противоречивый процесс, динамика развития, которого определена противоречивостью ценностей, социальных установок, усваиваемых личностью в ходе развития, а именно, в процессе социализации и профессионализации. Таким образом, трансформация экологического сознания на уровне личности может рассматриваться как процесс динамической организации экологического сознания личности в ходе социализации и профессионализации, где важную роль необходимо отводить и индивидуализации.

Цель исследования состоит в изучении социально-психологических особенностей экологического сознания в процессе социализации и профессионализации.

Объект исследования - социально-психологические особенности экологического сознания работников производственных организаций Чувашской Республики в условиях существующей экологической ситуации.

Предметом исследования являются социально-психологические особенности структуры и направленность экологического сознания работников производственных организаций, обусловленные особенностями профессиональной деятельности.

Основная гипотеза: профессиональная деятельность и связанные с ней этапы профессионализации личности выступает важным фактором, определяющим содержание и направленность экологического сознания.

Методы исследования.

В ходе изучения данной проблемы нами использовался комплекс методов исследования, включающий: теоретический анализ научной литературы; обобщение и интерпретацию научных данных, анкетирование, наблюдение, изучение документов, беседу, экспертный опрос, тестирование. На разных этапах проведения эмпирического исследования использовались методы и методики, валидные целям исследования. Среди специфических методик особое место было отведено: изучению ценностных ориентаций М. Рокича; определению доминантности субъективного отношения к природе С.Д.Дерябо, В.А.Ясвина; изучению интенсивности субъективного отношения к природе С.Д.Дерябо, В.А.Ясвина; исследованию экологических ценностей Т.В.Ивановой.

Экспериментальная база исследования - производственные организации Чувашской Республики. На разных этапах исследования в работе приняли участие 460 руководителей и работников производственных организаций ООО ККУ «Концерн «Тракторные заводы» г. Чебоксары, из них 180 женщин и 280 мужчин.

Определение особенностей экологического сознания исследуемых в процессе профессионализации явилось одной из основных задач нашего исследования. Выделение стадий профессионального развития в течение длительного периода профессионализации в различных исследованиях осуществляется по разным критериям. Так, исследования В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, Э.Ф. Зеера позволяют определить профессионализацию как способ саморазвития человека в течении жизни, форму становления его субъектности в рамках которой человек рассматривается как субъект деятельности, субъект собственной активности. Представленные данными авторами возрастные периодизации в таком случае можно рассмотреть как этапы профессионального становления, обусловленные, как возрастными, так и индивидуально-психологическими, социально-экономическими факторами (Зеер, 2006; Петровский, 1987).

В ходе исследования нами было установлено, что экологическое сознание выступает как динамичная система, в структуре которой наблюдаются

различные преобразования структуры ценностей, экологических представлений, интенсивности и доминантности субъективного отношения к природе на разных этапах профессионализации.

Образ жизни современного человека связан с включенностью его в сложную систему отношений (производственных, трудовых, экономических), ориентирующих систему ценностей, социальных убеждений и представлений специалистов на разных этапах их профессионализации. Процесс профессионализации связан с выделением значимости одних ценностей как приоритетных в период активной трудоспособности и пренебрежением других, с выстраиванием своей структуры наиболее адекватных ценностей, социальных представлений в тот или иной период жизни. Так, система терминальных ценностей исследуемых на каждом возрастном этапе во многом мотивирована социальными представлениями о значимости каждого периода в жизни человека для достижения тех или иных целей. В связи с чем, сама структура ценностей-целей выстраивается за счет пренебрежения одними ценностями и акцентирования внимания на других, субъективно кажущихся более важными на определенных этапах профессионализации.

Так, в структуре ценностей исследуемых более старшего возраста ценность природы постепенно эволюционирует в группу более значимых ценностей, при этом повышение значимости природы (как этической, так и эстетической составляющей) в структуре терминальных ценностей происходит независимо от профессиональной принадлежности исследуемых. Наиболее высокие показатели по оценке рейтинга природы как благоприятных экологических условий присущи возрастной группе 41 -50 лет (ср.=7,9).

Наименее ориентированными на чистоту природы выступают исследуемые возрастной группы 26-30 лет, на природу и ее красоту - исследуемые возрастной группы 30-40 лет. Процесс перестройки ценностных ориентаций в более молодом возрасте в полюс понижения ценностной значимости природы, по нашему мнению, усугубляется наличием пика карьеры и переоценкой ценностей в силу высокой значимости роли карьерных достижений, работы.

В структуре доминантности субъективного отношения к природе специалистов различного возраста существует четкая динамика падения значимости доминантности природы в возрастной группе 31-40 лет и повышения ее значимости в возрастной группе от 41 года. Так, в возрастных группах 18-25 лет и 26-30 лет «природа и животные» входят в группу средней доминантности, в возрастной группе 31-40 лет «природа и животные» попала в группу низкой доминантности – 41,2 % исследуемых поставили её на второе место, в группу с низкой доминантной значимостью. И уже в более старшем возрасте наблюдается обратная динамика. Так, среди исследуемых в возрастной группе 41-50 лет большинство специалистов отнесли категорию «природа и животные» в группу с высокой доминантной значимостью и 46,2% исследуемых поставили природу по степени наибольшей значимости на второе место. Обследованные в возрастной группе свыше 50 лет отнесли природу в

группу с высокой доминантной значимостью и 35,9% исследуемых поставили «природу и животных» на первое место.

В структуре экологических ценностей также наблюдается относительно линейная динамика повышения значимости рационалистических ориентаций в восприятии природы в период трудовой активности и понижения значимости рационалистических ориентаций в период понижения трудовой активности. Относительно биоцентрических ориентаций наблюдается обратная динамика. Так, в начальный период профессионализации в возрастной группе 18-25 лет значимость биоцентрических ориентаций остается достаточно высокой, однако в период высокой трудовой активности в возрастной группе 31-40 лет значимость биоцентрических ориентаций понижается. Вместе с тем значимость биоцентрических ориентаций снова начинает повышаться в возрастной группе после 50 лет.

Интенсивность субъективного отношения к природе с возрастом повышается, достигает пика в возрастной группе 41-50 лет и начинает понижаться после 50 лет.

Таким образом, результаты анализа эмпирических данных позволяют сделать вывод, что на разных этапах профессионализации существует неоднозначная динамика личностной трансформации направленности экологического сознания. Возраст респондентов оказывает непосредственное влияние на специфику и направленность экологического сознания в различные периоды профессионализации личности. В частности, у обследуемых наблюдается динамика относительной переориентации экологического сознания в период активной трудоспособности и его экологизации на стадии спада профессиональной активности.

Библиографический список

- Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учебное пособие. М., 2006.
Иванова Т.И. Экологические ценности в общественном сознании / Вопросы психологии. 1999. №3. С.79–83.
Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М., 2004.
Петровский А.В. Психология развивающейся личности. М., 1987.

О.В.Куликова

Адаптация молодых специалистов в организации

Непрерывное развитие производства сопровождается постоянными техническими, организационными, экономическими, социальными и многими иными изменениями. В условиях динамично развивающегося рынка скорость происходящих изменений настолько велика, что многие организации отстают в развитии своего производства. Как заметил Р.Л. Акофф, каждый день из игры выходят компании и правительства, плохо приспособившиеся к изменениям или адаптирующиеся слишком медленно (по Кибанов, 2002, с. 78). Адаптация к происходящим быстрым изменениям требует быстрых изначальных

корректировок того, что мы делаем, и того, как мы это делаем. Изменения в управлении стали главной заботой тех, кто с этим связан.

В рыночных отношениях социально-экономические, производственно-технические, организационно-управленческие и многие другие процессы очень динамичны, что обусловлено различными факторами: меняются предпочтения потребителей, технология производства. Организация труда персонала, структура применяемых ресурсов, состав кадров и т.д. Это, естественно, подразумевает, что та система управления персоналом на предприятии, которая в настоящее время наиболее эффективна и соответствует данной форме организации производства и применяемой технологии, может превратиться в устаревшую и неэффективную по мере того, как с течением времени меняются внешние и внутренние факторы организации. Именно поэтому в динамичной рыночной среде каждое предприятие, любая организация должна осуществлять корректировку своей деятельности, соответствующую этим неизбежным изменениям, и таким образом оставаться высоко конкурентными как на региональном, так и на национальном рынке. Другими словами, всякая организация в любое время должна быть постоянно адаптирована к непрерывно изменяющимся на рынке труда и производства условиям и требованиям.

Управлять персоналом в рыночной экономике – это, прежде всего, создать каждому человеку самые благоприятные условия для продуктивной социально-экономической деятельности, воздействовать на него таким образом, чтобы его личные и корпоративные интересы в наибольшей степени совпадали. Качество выполняемой работы во многом зависит не только от профессиональной подготовки персонала, но и от его организованности, ответственности, и степени приспособленности к содержанию конкретной работы. Для того, чтобы создать для каждого работника благоприятные условия труда, необходимо обеспечить его адаптацию к новым производственным и социальным условиям.

Первой ступенью вовлечения нового сотрудника в трудовой процесс является введение в должность, которое представляет собой совокупность процедур, имеющих цель ускорить освоение новичком работы, сократить период адаптации в коллективе, помочь установить контакты с окружающими. Такие процедуры дают человеку ощущение, что его ждали, к его приходу готовились, позволяют избежать на первых порах многих ошибок, вызванных слабым знанием организации и ее особенностей, уменьшить психологическую боязнь провала и тем самым снизить вероятность разочарования и досрочного ухода, сформировать позитивное отношение к новым обязанностям и окружению. В результате экономятся затраты и повышается производительность труда.

Введение в должность является первой частью программы адаптации, которая должна способствовать усвоению принятых норм и правил и обеспечивать работников той информацией, которая им нужна, и, которую они стремятся иметь. Под введением в организацию подразумевается также процесс радушного приема работников, которые впервые пришли на работу в организацию.

Термин «ориентация» также относится к числу часто используемых в исследованиях по проблеме адаптации персонала. Иностранные авторы под ориентацией понимают в первую очередь предоставление первичной информации о деятельности организации, ее внутренней жизни, правилах внутреннего распорядка и бытовой стороне пребывания в организации (по Самыгин, 1997, с. 123).

Говоря об испытательном сроке, следует отметить, что это понятие относится скорее к сфере трудового права, поскольку его длительность и условия оговариваются в контракте и регулируются нормами Трудового кодекса РФ и других нормативных правовых актов по трудовому праву. Введение же процедур адаптации является сугубо внутренним делом и подлежит регламентации на уровне внутренних документов организации. Поэтому, хотя по времени испытательный срок и процесс адаптации часто совпадают, по смыслу они различаются. Если испытательный срок предназначен для оценки способностей и навыков сотрудника на новом месте и определения возможности дальнейшего продолжения сотрудничества между организацией и работником, то смысл введения в должность состоит в том, чтобы облегчить период прохождения испытательного срока и сделать его более эффективным.

Процедура введения в должность позволяет предупредить возможные негативные последствия передвижения уже работающего либо приема нового сотрудника. Ее основная задача – помочь сотруднику адаптироваться в новой обстановке и достичь необходимой эффективности в наиболее короткий срок.

Необходимо отметить, что эта процедура не является обучением и не обеспечивает необходимых навыков или знаний для выполнения порученной работы. Скорее это знакомство с нормами, принятыми в организации. В связи с этим обучение и введение в должность планируются и проводятся отдельно. Каждый новый или вновь назначенный работник нуждается в некоторой форме введения в должность.

Процедура введения в должность имеет достаточно общий характер. Она предусматривает установление общих правил и комплекс необходимых действий. Вместе с тем процесс адаптации сотрудника исключительно индивидуален как с точки зрения его личностных качеств, так и с точки зрения его работы.

Для персонификации процесса введения в должность создаются программы введения в должность для каждого отдельного сотрудника.

Содержание программы зависит от следующих факторов:

- содержание работы;
- статуса и уровня ответственности;
- рабочего окружения;
- личных особенностей сотрудника.

Сначала сотрудник получает инструменты и оборудование, необходимые ему для работы.

Затем его ведут на рабочее место и знакомят с коллегами. Только после этого его начинают знакомить с организацией.

Список возможных тем для рассказа и обсуждения может быть следующим:

1. Подробная история компании и ее развитие;
2. Высшее и среднее звено управления;
3. Наиболее важные документы компании;
4. Описание деятельности организации;
5. Содержание работы, должностная инструкция;
6. Система качества;
7. Взаимодействие с другими отделами или работниками;
8. Техника безопасности;
9. Список документов, с которыми необходимо ознакомиться в первую очередь.

Один из наиболее практичных путей предоставления информации – создание пакета документов, который состоит из обычных рекламных материалов и особых материалов, подготовленных специально для введения в должность.

Если организация обладает соответствующими ресурсами, то в течение первого месяца проводятся специальные ознакомительные курсы для всех новых работников. На таких курсах раскрываются основы философии организации, приводятся примеры обычной рабочей практики, обрисовываются перспективы, показывается положение организации на рынке. Обычно также рассказывается об основных продуктах или услугах, важнейших заказчиках и принципах работы с ними, манерах и способах общения с коллегами, принятых в компании.

В ходе введения в курс дела организуются периодические встречи по результатам выполнения программы введения в должность. Желательно, чтобы процесс адаптации заканчивался формальным или аттестационным собеседованием, на котором подводились итоги адаптационного периода и планировались дальнейшие мероприятия по повышению эффективности работы сотрудника.

Библиографический список

- Кибанов А.Я.* Управление персоналом организации. - М.: ИНФРА-М, 2002. – 638 с.
Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Менеджмент персонала. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1997. - 480 с.

Ю.Н.Слепко

Особенности адаптации учителя к самостоятельной профессиональной деятельности

Наиболее общую и при этом крайне конкретную характеристику профессионализации как «процесса превращения личности в профессионала» предложил в своем исследовании В.Е. Орел: «она представляет собой

целостный процесс, который начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. Выделяют четыре основных стадии профессионализации: 1) Поиск и выбор профессии. 2) Освоение профессии. 3) Социальную и профессиональную адаптацию. 4) Выполнение профессиональной деятельности» (Психология труда, 2005, с. 249). Столь общая периодизация, конечно же, не отражает всей сути профессионального развития (хотя и отражает сложившееся в психологии общее представление), поэтому следует, конкретизируя проблему нашего исследования, указать на специфику 2-го и 3-го этапов.

Так, в периодизации Д. Сьюпера период освоения и адаптации к профессии включен в две стадии развития – стадию исследования (15-24 года) и стадию консолидации (25-44 года). Характеризуя эти стадии в теории Д. Сьюпера, Ю.П. Поваренков пишет, что для первой характерна попытка «опробовать себя в различных ролях при ориентации на свои реальные профессиональные возможности», тогда как на второй стадии проявляется «стремление обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личную позицию» (Поваренков, 2006, с. 108). В периодизации Т.В. Кудрявцева период освоения и адаптации к профессии объединен в третью стадию развития как «процесс вхождения в профессию, характеризующийся активным овладением профессией и нахождением своего особого места в системе производственного коллектива» (Кудрявцев, 1985, с. 11). Оценивая периодизацию Т.В. Кудрявцева, Ю.П. Поваренков указывает, что им были выделены «три сквозные линии профессионального развития субъекта труда, а именно: развитие мотивационно-потребностной сферы профессионала, формирование операционно-технических элементов профессиональной деятельности, и последнее – профессиональное самоопределение» (Поваренков, 2008, с. 91). В другой, крайне подробной и наиболее широкой с позиции жизненного пути личности периодизации, В.А. Бодров называет период жизни человека с 19-21 до 24-27 лет *стадией профессиональной адаптации* и среди наиболее характерных ее особенностей выделяет «приспособление к социальным и профессиональным нормам, условиям, процессам трудовой деятельности, дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии, самосознание правильности выбора профессионального пути, согласование жизненных и профессиональных целей и установок, формирование значимых черт личности профессионала и т.д.» (Бодров, 2006, с. 167).

Наиболее характерными и выделяемыми большинством авторов особенностями работника в период начала профессиональной деятельности являются изменения в личностной сфере – обеспечение устойчивой личностной позиции (Д. Сьюпер), развитие мотивационно-потребностной сферы (Т.В. Кудрявцев), развитие самосознания и согласование жизненных и профессиональных целей и установок (В.А. Бодров) и др.

Выделенные особенности профессионализации личности в период начала профессиональной деятельности и определили суть исследуемой проблемы - изменяются ли количественно или качественно индивидуально-психологические особенности личности в период между завершением

профессионального обучения и началом профессиональной деятельности? Исходя из рассмотренных подходов к профессионализации, следует предположить, что сфера личности подвергается существенным изменениям в этот период, в частности, наиболее серьезные трансформации происходят именно в мотивационной сфере.

Выбрав в качестве объекта исследования студентов старших курсов педуниверситета ($n=61$) и учителей общеобразовательных школ со стажем работы до 5-ти лет ($n=49$), нами был проведен сравнительный анализ уровня и содержания развития черт личности (16 PF Р. Кеттелла) (Рукавишников, Соколова, 2000) и ценностных ориентаций (ОТеЦ) (Сенин, 1991). Помимо исследования личностных характеристик диагностировался критериальный признак успешности деятельности студентов и учителей: для первых показателем успешности деятельности была академическая успеваемость, для вторых – обобщенный показатель эффективности педдеятельности, оцененный учениками, родителями и методистами управлений образования (Клюева, 2000). В ходе интерпретации результатов исследования проводился сравнительный анализ «успешных» и «неуспешных» черт личности и ценностных ориентаций студентов и учителей, где степень успешности определялась через анализ регрессионного вклада (МРА) личностных характеристик в успешность деятельности.

В результате были выявлены значительные расхождения в парциальном влиянии черт личности на эффективность деятельности. Результаты МРА указывают, что черты личности значительно большее влияние оказывают на эффективность деятельности на первом этапе работы, чем на эффективность деятельности студента. Спектр «эффективных» черт учителя гораздо разнообразнее. Комплексное влияние (влияние на все типы оценок) на студенческую эффективность оказывают лишь четыре черты личности: «эмоциональная устойчивость», «смелость», «гибкость» и «напряженность». В деятельности учителя таких черт значительно больше: «доминантность», «совесть», «смелость», «нежность», «проницательность», «самостоятельность», «самоконтроль» и «напряженность».

Следует указать и на несоответствие формирующейся структуры личности на учебно-профессиональном этапе обучения в вузе структуре личности учителя на первом этапе его работы. Представленные регрессионные уравнения подтверждают это: студенты = $1,81C + 1,30H + 0,84Q4 + 0,69O + 0,62Q2$; учителя = $0,92Q4 + 0,72Q3 + 0,65E + 0,43H + 0,43F + 0,29A + 0,29G$.

Полученные в ходе регрессионного анализа результаты подтверждают полученные ранее результаты корреляционной взаимосвязи, согласно которым черты личности больше связаны с эффективностью деятельности учителя, чем студента.

Если ранее, при описании парциального вклада черт личности можно было говорить об их разностороннем влиянии как на эффективность деятельности студента, так и учителя, то в отношении ценностей ситуация качественно иная.

Полученные данные указывают на прямое несоответствие формируемой структуры «эффективных» ценностей студентов на учебно-профессиональном

этапе и учителя на первом этапе работы. В эффективности деятельности студентов доминирующей во всех оценках выступает ценность «материальное положение». В структуре «эффективных» ценностей учителя она не является ни для одного из типов оценок доминирующей. «Материальное положение» доминирует в парциальном вкладе в эффективность деятельности студента, тогда как вклад значимо регрессирующих ценностей в эффективность деятельности учителя распределен примерно одинаково.

Переходя к анализу вклада жизненных сфер в эффективность деятельности студента и учителя, отметим, что здесь, как и в ситуации с ценностными ориентациями, ситуация прямо противоположная.

Уравнения регрессии здесь выглядит следующим образом: студенты = 3,51 общественная жизнь + 2,33 увлечения; учителя = 1,42 семейная жизнь + 1,41 общественная жизнь + 1,33 профессиональная жизнь.

Высокий вклад в эффективность деятельности студента сферы «общественная жизнь» сменяется доминированием сферы «семейная жизнь» на первом этапе работы учителя. Вклад сферы «общественная жизнь» в эффективность деятельности учителя так же высок, как и сферы «семейная жизнь». Однако этот показатель практически в два раза ниже показателя у студентов. Особо следует отметить отсутствие в регрессионном уравнении студента сфер «профессиональная жизнь» и «обучение и образование».

Полученные результаты позволяют, в первую очередь, отметить, что выдвинутая ранее гипотеза о наличии качественных трансформаций в структуре личности в период адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности нашла подтверждение. При этом в отношении разных компонентов структуры личности эти изменения носят дифференцированный характер – количество значимых для успешности деятельности черт личности увеличивается на этапе начала профессиональной деятельности, что является следствием таких ранее выделенных особенностей, как опробование себя в различных ролях (Д. Сьюпер), нахождение своего особого места в системе профессиональных отношений (Т.В. Кудрявцев), согласование жизненных и профессиональных целей, формирование значимых черт личности профессионала (В.А. Бодров).

Библиографический список

- Бодров В.А.* Психология профессиональной деятельности. М., 2006.
Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М., 2000.
Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1985.
Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда. Киров, 2006.
Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль, 2008.
Психология труда: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / Под ред. проф. А.В. Карпова. М., 2005.
Рукавишников А.А., Соколова М.В. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF. Ярославль, 2000.
Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Руководство. Ярославль, 1991.

Е.В.Харитонова

Адаптационные способности личности с разным уровнем профессиональной востребованности

В последнее время внимание общества к проблемам адаптации резко возросло, что обусловлено растущим интересом к взаимодействию человека как активного субъекта с внешним миром, раскрытию его возможностей по овладению окружающей. Процесс глобализации дезорганизует профессиональное пространство, усугубляя несоответствие между требованиями к субъекту со стороны социума и профессиональной деятельности, с одной стороны и его адаптационными возможностями, с другой стороны средой (Психология адаптации, 2007). В качестве психологических характеристик, ответственных за эффективность адаптации и совладания с жизненными трудностями называют нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обуславливает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство личной значимости для окружающих (личностная референтность); особенности построения контакта с окружающими, характеризующие уровень конфликтности личности; опыт социального общения, выявляющий потребность в общении и возможность построения контактов с окружающими на основе имеющегося опыта; моральную нормативность личности, характеризующую степень ориентации на существующие в обществе нормы и правила поведения; ориентацию на соблюдение требований коллектива (уровень групповой идентификации) (Маклаков, 2001). С нашей точки зрения, одной из таких характеристик, значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации, является профессиональная востребованность личности – система отношений личности к себе как к значимому для других профессионалу. В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что адаптационные способности личности с разным уровнем профессиональной востребованности будут различны.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 694 человека в возрасте от 17 до 74 лет, из них 247 мужчин и 447 женщин. Параметры профессиональной востребованности выявлялись с применением специально разработанного опросника «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) (Харитонова, Ясько, 2009). Совершенствуя опросник, мы изменили параметры измерения и ввели шкалу в диапазоне от 0 до 3-х баллов (вместо диапазона от 1-го до 4-х баллов). Утверждения опросника формируют восемь шкал, выделенных в соответствии с основными компонентами профессиональной востребованности: удовлетворенность степенью реализации профессионального потенциала (УРПП), принадлежность к профессиональному сообществу (ППС), переживание профессиональной востребованности (ППВ), отношение к себе как к компетентному (ПК) и авторитетному профессионалу (ПА), оценивание результатов профессиональной деятельности (ОРПД),

отношение других (ОД) и самоотношение как к значимому для других профессионалу (СО). Для изучения адаптационных способностей личности был использован «Многоуровневый личностный опросник» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин). Особенности социально-демографического и профессионального статуса исследовались с помощью анкетирования; смысложизненная направленность респондентов – с применением «Эссе о смысле жизни» (Леонтьев, Осин, 2004).

Для оценки однородности дисперсии был использован статистический *F*-критерий Ливена. Монотонность изменения признака в подвыборках с разным уровнем выраженности профессиональной востребованности оценивалась в однородных выборках с помощью дисперсионного анализа ANOVA, в неоднородных – с помощью непараметрического *H*-критерия Краскала – Уоллеса. В зависимости от однородности дисперсии сравнение выборок с разным уровнем профессиональной востребованности, а также мужской и женской выборок осуществлялось с помощью параметрического *t*-критерия Стьюдента или непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни. Для выявления типологических особенностей была применена процедура кластерного анализа (метод *K*-средних). В работе был использован пакет статистических программ SPSS 19.0.

Результаты и их обсуждение. Анализ адаптационных способностей респондентов с разным уровнем востребованности показал, что в целом для респондентов характерен средний уровень выраженности как адаптационных способностей, так и дезадаптационных расстройств. Низкий уровень поведенческой регуляции выявлен у невостребованных женщин среднего возраста, средневостребованных девушек, а также невостребованных и средневостребованных пожилых мужчин. Низкий уровень личностного адаптивного потенциала выявлен у большинства невостребованных и средневостребованных респондентов. Высокий уровень психотических реакций и состояний выявлен у невостребованных мужчин среднего возраста, в целом дезадаптационных нарушений – у востребованных юношей.

Имеются выраженные различия адаптационных способностей и дезадаптационных нарушений у респондентов с разным уровнем профессиональной востребованности. В мужской выборке значительные различия выявлены во втором периоде среднего и пожилом возрастах, в женской выборке – в юношеском и среднем возрастах.

Рост профессиональной востребованности сопровождается:

- у мужчин пожилого возраста ($p \leq 0,01$) и женщин среднего возраста увеличением поведенческой регуляции ($p \leq 0,001$);
- у мужчин и женщин второго периода среднего возраста – увеличением коммуникативного потенциала ($p \leq 0,01$);
- у женщин второго периода среднего возраста – увеличением морально-нравственной нормативности и снижением выраженности астенических состояний ($p \leq 0,05$);

- у мужчин и женщин второго периода среднего ($p \leq 0,01$) и пожилого возрастов ($p \leq 0,05$), а также у девушек ($p \leq 0,01$) улучшением в целом адаптационного потенциала;
- у женщин первого периода среднего возраста снижением психотических состояний ($p \leq 0,05$);
- у мужчин ($p \leq 0,05$) и женщин второго периода среднего ($p \leq 0,001$) и пожилых мужчин ($p \leq 0,05$) снижением в целом дезадаптационных нарушений.

В целом, полученные результаты позволяют нам охарактеризовать востребованную личность, по сравнению с невостребованной, как:

- способную регулировать своё взаимодействие со средой деятельности, со средним уровнем нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, адекватными самооценкой и восприятием действительности;
- не склонную к нервно-психическому напряжению, агрессивности, ухудшению межличностных контактов и нарушением морально-нравственной ориентации.

Кроме того, для востребованных женщин, по сравнению с невостребованными, более характерен:

- высокий уровень коммуникативных способностей, быстрое становление контактов с окружающими, не конфликтность;
- а также низкий уровень ситуационной тревожности, пониженная утомляемость, повышение способности к продолжительному физическому или умственному напряжению, высокая толерантность к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности, мотивация к профессиональной деятельности.

На следующем этапе мы провели анализ типологических особенностей проявления профессиональной востребованности и адаптационных способностей личности. В процессе кластеризации данных респондентов нами было выделено пять кластеров, оптимально описывающих все 694 наблюдаемых случая выборки (рис. 1).

Тип № 1 (кластер № 3) является самым распространенным, включает 338 респондентов (48,77%): 45 востребованных (13,31%) и 293 средневостребованных (86,69%).

Условно такой тип можно назвать «Средневостребованная личность со средними адаптационными способностями». Для представителей данного типа характерен средний уровень выраженности всех параметров ПВЛ, адаптационных способностей и дезадаптационных расстройств при низком уровне личностного адаптационного потенциала.

Важно отметить, что на фоне разновозрастного состава средневостребованных респондентов все востребованные респонденты – представители юношеского и первого периода среднего возраста (за исключением 52-х летней преподавательницы колледжа).

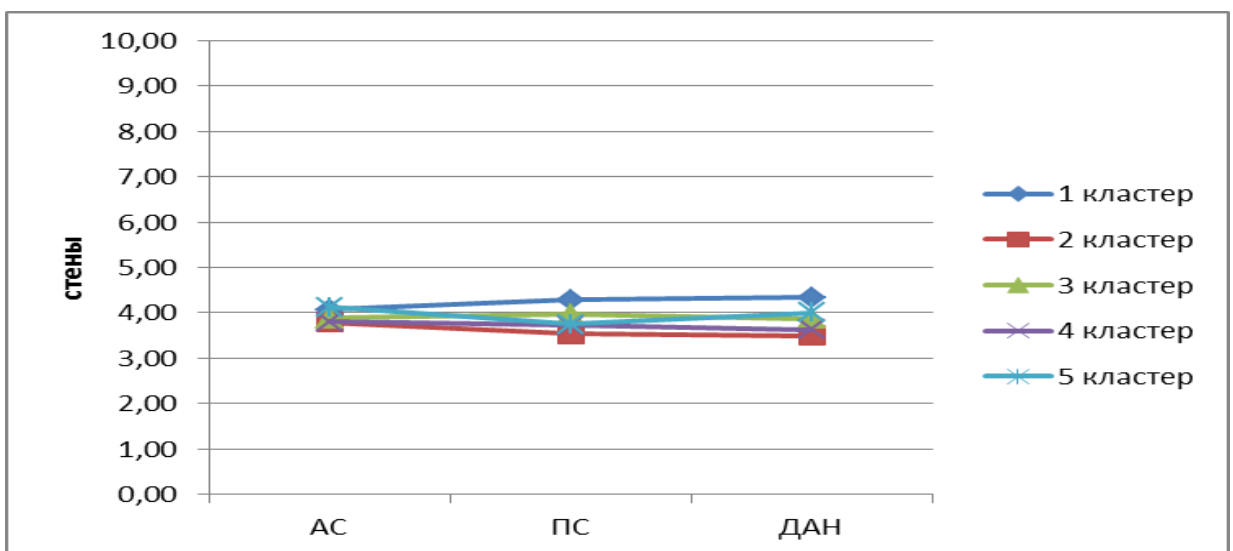
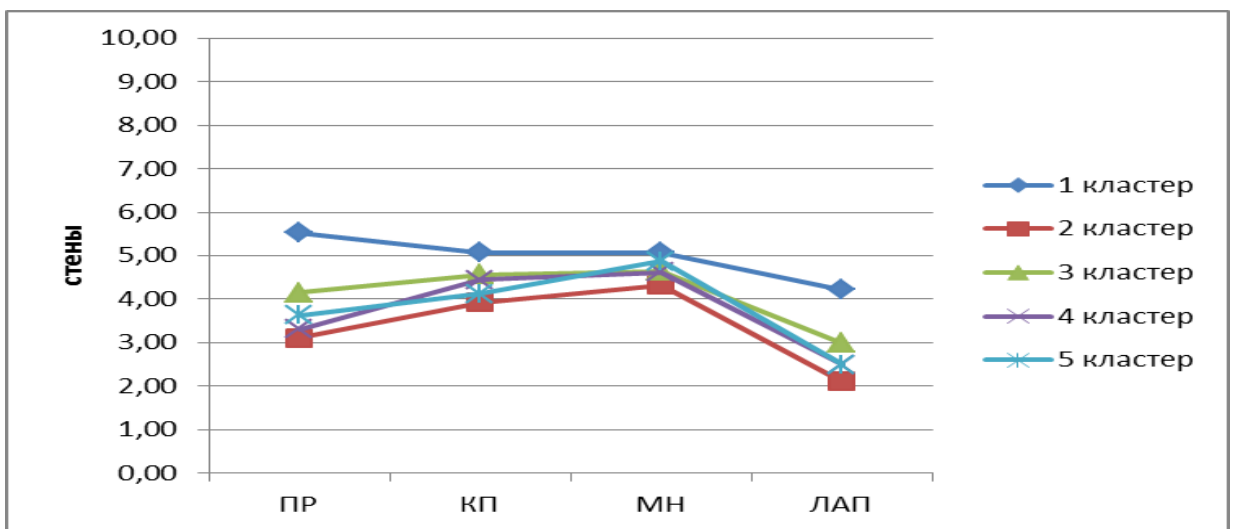
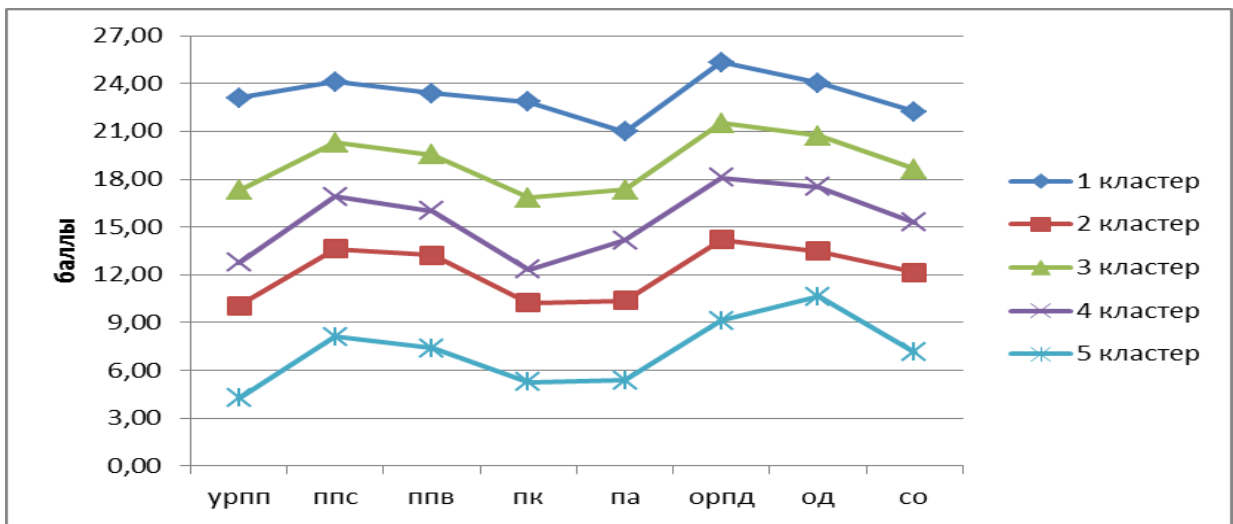


Рис. 1. Типологические особенности проявления профессиональной востребованности и адаптационных способностей личности

Тип № 2 (кластер № 4) является вторым по распространенности, включает 174 респондентов (25,11%): 159 средневостребованных (91,38%) и 15 невостребованных респондента (8,62%). Условно такой тип можно назвать

«Средневостребованная личность, склонная к нервно-психическим срывам». Для представителей данного типа характерен средний уровень выраженности параметров ПВЛ, средний уровень коммуникативного потенциала, морально-нравственной нормативности и дезадаптационных расстройств на фоне низкого уровня поведенческой регуляции и в целом личностного адаптационного потенциала.

Отличительной характеристикой невостребованных респондентов, относящихся к данному типу, является их предпенсионный или пенсионный возраст (средний возраст – 57,93 года), в то время как средневостребованные респонденты – группа разновозрастная, средний возраст которой – 31 год. Возможными причинами низкого уровня поведенческой регуляции, а также неадекватных самооценки и восприятия действительности является в случае невостребованных респондентов их неготовность к выходу на пенсию и изменению социальной ситуации развития, в случае средневостребованных – их личностная и социальная незрелость, подтверждением чему выступает данные анализа анкетных данных и эссе о смысле жизни. Лишь 44,93% средневостребованных респондентов замужем или женаты, 43,51% имеют детей. Согласно эссе смысл жизни респондентов определяется в основном очень конкретными целями ближайшего будущего, таких как сдача госэкзамена, построение карьеры или размытые определения, такие как «смысл жизни – это то, что человек хочет от жизни». На наш взгляд все эти факторы являются косвенным подтверждением незрелости респондентов данной группы.

Тип № 3 (кластер № 1) включает 98 респондентов (14,14%): 84 востребованных (85,71%) и 14 средневостребованных респондента (14,29%). Условно такой тип можно назвать «Востребованная личность с развитым адаптационным потенциалом». Для представителей данного типа характерен высокий уровень выраженности всех параметров ПВЛ и средний уровень выраженности адаптационных способностей и дезадаптационных расстройств. Отличительной особенностью средневостребованных респондентов данной группы в отличие от типа № 2 является их личностная зрелость. Средний возраст средневостребованных респондентов – 40,8 лет, 69,38% - замужем или женаты, 66,32% воспитывают детей. В подтверждение более высокого уровня зрелости респондентов этого типа приведем лишь одно из эссе: *«Вопрос о смысле жизни возник еще в молодости. Тогда моим смыслом было получение высшего образования, поиск достойной работы и создание настоящей семьи. Сейчас, достигнув этого, моим смыслом стало воспитание моих детей, создание уюта в моей семье, карьерный рост на работе. Рассуждать по этому поводу можно безгранично. Когда человек рождается, жизнь уже обретает смысл. С годами этот смысл жизни становится более развернутым. Нельзя говорить и даже думать о том, что смысл жизни потерян, он существует всегда»*.

Тип № 4 (кластер № 2) «Невостребованная личность, склонная к нервно-психическим срывам, с высоким уровнем конфликтности и выраженными признаками дезадаптационных нарушений», включает 75 респондентов

(14,14%): 24 средневостребованных (32,00%) и 51 невостребованного респондента (68,00%). Для данного типа характерен средний уровень выраженности принадлежности к профессиональному сообществу, переживания профессиональной востребованности, оценивания результатов профессиональной деятельности, восприятия отношения других и самоотношения как к значимому для других профессионалу при низких оценках удовлетворенности степенью реализации профессионального потенциала, профессиональной компетентности и авторитетности. Из адаптационных способностей лишь морально-нравственная нормативность находится на среднем уровне, остальные выявлены в зоне низких значений. Кроме того лишь для данного типа характерен высокий уровень выраженности всех дезадаптационных расстройств.

Тип № 5 (кластер № 5) «Невостребованная личность, толерантная к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности, склонная к нервно-психическим срывам в связи с длительным нахождением в состоянии нервно-психического напряжения», наименее распространен, включает в себя лишь 8 человек (1,15%). В отличие от невостребованной личности типа № 4, респонденты данной группы имеют более высокий уровень коммуникативных способностей, быстро устанавливают контакт с окружающими, не конфликтны; для них не характерны высокий уровень ситуационной тревожности, повышенная утомляемость, истощаемость; они способны к продолжительному физическому или умственному напряжению, обладают более высоким уровнем толерантности к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности, особенно при чрезвычайных нагрузках; не склонны воспринимать настоящее окружение и свое будущее только в мрачном свете; для них характерна выраженная мотивация к профессиональной деятельности.

Анализ процентного распределения респондентов с разным уровнем ПВЛ по выделенным личностным типам показал, что востребованные респонденты вошли в два типа, средневостребованные – в 4 типа, невостребованные – в три, что свидетельствует о необходимости дифференцировать респондентов с разным уровнем ПВЛ по выраженности адаптационных способностей. Подавляющее большинство (61,12%) востребованных респондентов относится к 3-му типу и лишь 34,88% – к 1-му. 59,80% средневостребованных респондентов относится к 1-му типу, 32,45% – ко 2-му, 2,86% – к 3-му типу и 4,9% – к 4-му типу. Большинство невостребованных респондентов (68,92%) образуют массив 4-го типа, 20,27% вошли во 2-й тип, а 10,81% – образуют 5-й тип.

Таким образом, оценка адаптационных возможностей респондентов показала, что в целом для профессионально востребованных респондентов, по сравнению с невостребованными, характерны более высокие адаптационные способности, в том числе уровня поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, в женской подвыборке – еще и моральной нормативности поведения. Полученные нами результаты совпадают с данными Л. Хока (Hough, 1998). Востребованность он выделяет в качестве одного из показателей успешности профессиональной деятельности, показывая при этом ее

положительную корреляцию с аффилиацией, стремлением к достижениям, интеллигентностью и в том числе с адаптивностью и эмоциональной устойчивостью.

Низкий уровень поведенческой регуляции, склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности, низкий уровень коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими, а также низкий уровень социализации только лишь препятствуют адекватной оценке профессионально востребованной личностью своего места и роли в коллективе, что еще больше углубляет кризис востребованности.

Наиболее выраженные различия адаптационных способностей в подвыборках с разным уровнем ПВЛ наблюдаются у мужчин второго периода среднего и пожилого возрастов и у женщин юношеского и среднего возрастов. Склонность невостребованных мужчин второго периода среднего возраста к выраженному нервно-психическому напряжению, импульсивным реакциям, приступам неконтролируемого гнева, чрезмерной агрессивности свидетельствуют о необходимости своевременного выявления лиц, переживающих кризис востребованности и организации их психологического сопровождения.

Более высокие значения адаптационных способностей и наоборот более низкие значения дезадаптационных нарушений, выявленные у востребованных респондентов второго периода среднего и пожилого возрастов свидетельствуют о том, что профессиональная востребованность наряду с генетически обусловленными свойствами нервной системы, условиями воспитания, усвоенными стереотипами поведения, адекватностью самооценки индивида может в значительной степени обуславливать эффективность адаптации.

В зависимости от выраженности параметров профессиональной востребованности и адаптационных способностей можно пять типов личности. Преобладающими типами личности являются «Средневостребованная личность со средними адаптационными способностями» и «Средневостребованная личность, склонная к нервно-психическим срывам». Для подавляющего большинства востребованных респондентов характерен развитый адаптационный потенциал, в то время как у трети средневостребованных респондентов выявлена высокая склонность к нервно-психическим срывам, а для 7% наряду с подавляющим большинством невостребованных респондентов требуется консультация специалиста и показана комплексная психологическая и фармакологическая коррекция.

Подводя итог проведенному исследованию, мы можем утверждать, что выдвинутое предположение нашло свое подтверждение. Действительно имеются особенности адаптационных способностей личности с разным уровнем профессиональной востребованности. Для профессионально востребованной личности, по сравнению с невостребованной, характерны более высокие значения адаптационных способностей личности, причем наибольшие различия в их выраженности выявлены не только в среднем, но и в пожилом возрасте.

Библиографический список

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Эмпирическая типология смыслов жизни в США и России // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Материалы VIII–X симпозиумов / под ред. А.А. Бодалева и др. Ч. 1. М., 2004. URL: <http://akme31.narod.ru/>

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

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М., 2007. – 624 с.

Харитоновна Е.В., Ясько Б.А. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): Руководство. Краснодар: КубГУ, 2009. – 40 с.

Hough L.M. The millennium for personality psychology: new horizons or Good old daze // Applied psychology: an international review. 1998. Vol. 47. Iss. 2.

РАЗДЕЛ 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Е.С.Григорьева

Психологический тренинг развития рефлексии как средство адаптации беременных женщин к материнству

Социальное и психологическое благополучие будущей мамы, качество ее репродуктивного здоровья, содействие ее адаптации к новому состоянию, грядущему материнству и изменениям, происходящим в ее Я-концепции, можно рассматривать в качестве основной цели сопровождения и поддержки беременных женщин.

Г.Г. Филиппова рассматривает беременность и материнство как ситуацию адаптации (Филиппова, 2003). Во-первых, это адаптация к беременности как физиологическому и психосоматическому статусу. Во-вторых, это адаптация к материнству, включающая принятие роли матери, принятие ребенка и изменений, которые происходят с его появлением. Кроме того, женщине необходимо адаптироваться к новой семейной ситуации, перестройке взаимоотношений с супругом и родственниками.

Беременная женщина переживает особое психоэмоциональное состояние. Беременность сопровождается глобальными переменами и глубокой внутренней работой. Женщины в этот период становятся обычно более сенситивными, воодушевленными. Для большинства женщин беременность, особенно первая, является периодом сильнейших эмоциональных переживаний, которые сопровождают дальнейшее становление собственного «Я» беременной, ее развитие и формирование как полноценного взрослого человека, способного в дальнейшем заботиться о беспомощном младенце, обеспечивать его физическую и психологическую безопасность (Филиппова, 2002).

Изменяется социальная позиция женщины как в микро-, так и в макросообществе: она уже не ребенок своих родителей, но еще и не мать, ей нужно по-другому строить отношения с отцом ребенка, в ее жизнь входят новые лица (врачи, работники социальных служб).

В этот же период возникают болезненные и пугающие переживания, касающиеся предстоящих родов и последующих детско-родительских отношений.

Поэтому в период беременности женщины достаточно часто обращаются за психологической помощью. Содействие психолога адаптации к беременности и материнству может осуществляться в русле просветительской,

консультационной, обучающей работы. При этом помощь, оказываемая психологами беременной женщине, направлена часто только на функциональный (информирование, обучение родам, кормлению и уходу за ребенком) и эмоционально-оценочный (улучшение эмоционального состояния, получение психологической поддержки) аспект материнства. Личностно-смысловой аспект, как правило, остается незадействованным. Осознание изменений в самой себе и своей жизни не всегда обговаривается на занятиях по подготовке к родительству, особенно если они носят в основном медицинский или педагогический характер. Таким образом, очевидной представляется проблема развития личностной зрелости женщины в период беременности.

По нашему мнению, при работе с будущими матерями необходимо не просто обучать их поведению в родах и уходу за ребенком, но и содействовать их личностному развитию, рефлексии своего состояния и отношения к материнству и самой себе.

А.В. Карпов указывает, что рефлексия является синтетической психической реальностью, которая одновременно выступает как психический процесс, психическое свойство и психическое состояние (Карпов, Скитяева, 2001).

В данном исследовании рефлексия понимается нами как индивидуальное качество (рефлексивность), помогающее личности осознавать и присваивать новый жизненный опыт, а также изменения в себе и своей жизни, вызванные ожиданием ребенка и формированием новой внутренней роли «Я-мама».

Рефлексия считается одним из существенных факторов развития эмоционального компонента материнского поведения. Рефлексивное принятие нового собственного образа «Я – в положении», ощущение нового Я является одним из этапов развития психологического состояния беременной (Сидоров и др., 2004).

По мнению О.С. Васильевой и соавт., беременность «является прежде всего экзистенциальной ситуацией, затрагивающей все жизненные основания женщины, обуславливающей глубокие изменения самосознания, отношения к другим и миру» (Васильева, Могилевская, 2001, с. 84). Поскольку беременность является кризисным периодом в жизни женщины, она сопровождается перестройкой системы отношения к себе и миру, формированием нового самосознания.

Поскольку рефлексивность является психическим свойством индивида, становится возможным активное воздействие, формирование этого свойства. В данном случае субъект оказывается в состоянии частично регулировать, осознанно управлять особенностями своего функционирования.

Проведенные нами ранее пилотажные исследования и практический опыт автора показывают, что для беременных женщин характерным является общее повышение частоты рефлексивных выходов. Причём предметом рефлексии чаще всего является эмоциональная сфера и особенности физического состояния. Для беременных, находящихся на лечении в стационарных учреждениях, особенно выраженной является рефлексия своего физического состояния, «прислушивание» к своим ощущениям, повышенное внимание к

шевелениям плода. При этом, к сожалению, предметом рефлексии редко становится собственно материнская сфера женщины, изменения в личности, установки на материнство.

Нами был создан и апробирован тренинг, направленный на подготовку беременных женщин к материнству. Специфика данного тренинга состоит в обращении пристального внимания на процесс и предмет рефлексии беременных женщин.

Целью тренинга «Развитие рефлексии беременных женщин» является повышение уровня осознанного использования рефлексии как средства оптимизации эмоционального состояния и характера переживания беременности.

Задачи, реализуемые в ходе тренинга:

- научить беременных женщин использовать рефлексию для саморегуляции и гармонизации своего эмоционального и физического состояния;

- научить беременных женщин использовать рефлексию для осознания своего материнства, отношения к нему, материнской роли и образа ребенка.

Всего будущие мамы посещали 10 занятий общей продолжительностью 40 академических часов. Продолжительность одного занятия – 4 академических часа. Тематика занятий отвечает общим потребностям будущих родителей в информации. Раскрывались темы психологии беременности, родов и рождения, саморегуляции в период беременности и родов, образа ребенка и образа матери, имеющихся у женщин, развития и воспитания детей, а также сохранения отношений с супругом после появления ребенка в семье. Несмотря на то, что темы являются стандартными для такого рода групп, наш тренинг имеет особую специфику, а именно: формирование рефлексивного отношения и рефлексивного проживания всех этих периодов в жизни человека.

Тренинг предполагает развитие рефлексии как универсальной категории, универсальной способности, что будет позволять обучаемым использовать и применять ее в любых условиях и при решении любых задач. В том числе развитая рефлексия может способствовать успешной адаптации личности.

Кроме того, мы используем рефлексию как средство для обучения саморегуляции и развития отношений в диаде «мать-дитя». С помощью упражнений, активизирующие рефлексию, становится возможным осознание женщинами своего отношения к материнству, себе как матери, ребенку, готовности к родам. Активизация рефлексии проводилась также с помощью рефлексивных вопросов, обязательно задаваемых после упражнений, обсуждения и проработки личных трудностей и ведения во время участия в тренинге дневника.

Содержание программы тренинга предполагает развитие и стимулирование рефлексии, с помощью которой воздействуют на следующие психологические структуры:

На развитие Я-концепции, самопонимания, самосознания, личностного роста. В ходе тренинга происходит работа женщины с самой собой, своей самооценкой, миропониманием. Женщины учатся рефлексии, учатся строить

свою жизнь исходя из собственных желаний и потребностей, быть конгруэнтными. Активизируется и актуализируется работа женщины со своей материнской ролью, готовностью к материнству, принятием своего нового положения. Стимулируется принятие на себя ответственности за течение и исход беременности и родов, развития и воспитания ребенка, построения супружеских отношений.

На эмоциональную сферу через проработку и осознание своих чувств, возможность поделиться переживаниями с другими, помочь другим. Кроме того, коррекция эмоциональных переживаний (тревог, страхов и др.) происходит благодаря снятию ощущения уникальности своей проблемы. Обучение саморегуляции и эффективному совладанию также позволяет снизить эмоциональное напряжение участников и улучшить эмоциональный фон в целом, увеличив репертуар стратегий поведения личности.

На осознание своих телесных ощущений и физических состояний, что является крайне важным для женщины в период беременности, когда прислушивание к своим ощущениям способствует поддержанию связи с ребенком, формированию нового телесного «Я», заботе о состоянии своего здоровья и здоровья малыша.

На когнитивную сферу (осознание своего состояния, понимание того, что происходит, приобретение и применение знаний и навыков). Содержание тренинга предполагает предоставление участником большого количества информации, касающейся беременности и материнства. Ведущий обучает будущих матерей пренатальной коммуникации, методам воспитания и развития ребенка и т.п.

На развитие коммуникации. Беременные обучаются пренатальному развитию ребенка, общение с плодом переводится в фокус их внимания. Будущие мамы также получают знания и навыки бесконфликтного общения, решения супружеских проблем.

Как правило, в психологическом сопровождении на этапе ожидания ребенка нуждается не только беременная женщина, но и ее партнер. Поэтому на наших занятиях присутствовали не только будущие мамы, но и отцы (обычно 2-4 в группе). Такое партнерство оказывает на весь процесс благотворное влияние, т.к. участники получают возможность узнавать мнения обоих полов на те или иные темы. Кроме этого, будущие родители, посещая занятия вместе, получают возможность погружаться в будущее родительство одновременно. Между ними формируются отношения нового типа, появляются совместные цели и задачи, новые вопросы для обсуждения. Будущие мамы чувствуют внимание к себе, их эмоциональное состояние улучшается. Здесь также проявляется возможность активизировать коммуникативную рефлексивность, т.к. партнеры очень часто обращают внимание на изменения друг в друге после занятий, часто говорят о своем представлении о состоянии партнера и т.п.

Таким образом, психологическое сопровождение семьи на этапе ожидания ребенка способствует адаптации к родительству в целом. Будущие мамы, погружаясь в ходе тренинга в темы материнства, нуждаются не только в

эмоциональной поддержке и просвещении, но и в психологическом сопровождении изменений Я-концепции.

Библиографический список

Васильева О.С., Могилевская Е.В. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 82-89.

Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. Монография. Москва-Ярославль, 2001.

Сидоров П.И., Толстов В.Г., Толстов, В.В. Основы перинатальной психологии: Учебное пособие. Архангельск, 2004.

Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. М., 2002.

Филиппова Г.Г. Современное состояние и задачи психологической помощи родителям в период ожидания и раннего развития ребенка // Журнал практического психолога. 2003. № 4-5. С. 222-249.

А.А.Нестерова

Жизнеспособность в ситуации потери работы: критерии позитивной адаптации

Экономические, политические, социокультурные преобразования в современном российском обществе обуславливают необходимость более глубокого изучения механизмов воздействия на социальные процессы, явления и системы. В условиях происходящих изменений наиболее востребованной является способность общества к обеспечению социального благополучия, развития и стабильности. При этом сами социальные и экономические перемены зачастую становятся факторами депривации, неустойчивости – возрастает конкуренция, социальная нестабильность, увеличивается безработица. Все эти негативные факторы порождают неадаптивные формы социализации молодых людей, детерминируют снижение жизнеспособности целых поколений и нарушение адаптации к сложным экономическим и политическим условиям.

Жизнеспособность человека может быть охарактеризована как способность конструктивно и эффективно реагировать на определенные жизненные события, не просто сохранять гомеостатическое состояние, а развиваться и расти.

Стоит развести такие понятия как жизнеспособность и адаптация. Термин адаптация давно используется в психологической науке (Александровский Ю.А., Березин Ф.Б., Вершинина Т.Н., Кинелев С.В., Меерсон Ф.З., Милославова И.А., Налчаджян А.А., Посохова С.Т., Chaturvedi M.K., Kahle L.R) и рассматривается в рамках гомеостатического подхода (как свойство живой саморегулирующейся системы, обеспечивающее устойчивость к условиям внешней среды, и как процесс достижения равновесия организма с внутренней и внешней средой), в рамках комплексного подхода (как результата преобразования среды и самого себя) и системно-структурного подхода (как иерархический процесс, в котором выделяются взаимосвязанные между собой

низшие и высшие уровни адаптации). Можно отметить и личностный подход, который позволяет рассматривать адаптацию в различных условиях существования, прежде всего как актуализацию внутренних ресурсов личности во взаимодействии с окружающим миром и самим собой (Василюк Ф.Е., Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю., Посохова С.Т.).

Процесс социальной адаптации – это некая интеракция, которая характеризует особенности отношений между личностью и ситуацией. Суть этого процесса состоит во взаимовлиянии личности и среды, активном воздействии и преобразовании в результате этого влияние обеих сторон процесса адаптации (личности и ситуации). Важнейшим итогом, результатом этого взаимодействия будет являться оптимальное сочетание адаптирующей и адаптивной деятельности человека, изменяющейся в зависимости от конкретных внешних и внутренних условий.

В отечественной психологии не сложилась традиции деления адаптации по критерию конструктивности: редко кто из ученых и исследователей разводит понятие позитивной и негативной адаптации. Чаще делят на нормативную и дезадаптивную, оптимальную и неоптимальную. В зависимости от различных оснований и критериев выделяют разные виды и формы социальной адаптации, например, личностно-психологическую и социально-психологическую, социокультурную и ролевую, учебную, профессиональную и социально-бытовую, добровольную и вынужденную, в микро- и макросреде (Балабанова Е.С., Гаранина О.Д. Свиридов Н.А., Шабанова М.А.).

Л.В. Куликов в своих исследованиях представил модель адаптации с выделением оптимального уровня активности личности. Результаты свидетельствовали, что как при недостаточной, так и при избыточной мобилизации личности возникают состояния, которые нарушают адаптивное равновесие. Анализ соотношения уровня активности и восприятие ситуации, в которой находится человек, позволило автору описать три характера адаптации: неполную, адекватную и избыточную (Куликов, 1997).

Н.Н. Мельникова считает, что процесс оптимальной адаптации заключается в построении новой, более сложной и совершенной системы, в которую исходные объекты (индивид и среда) входят в качестве подсистем, сохраняя достаточную долю автономии. Такая система имеет новые, отсутствующие у исходных объектов свойства и функции, полезные для вновь образовавшейся системы и повышающие общую продуктивность ее подсистем (Мельникова, 2002).

Выделяют два основных критерия адаптированности – дезадаптированности: внешний и внутренний (А.А. Баранов, А.Р. Кудашев, А.А. Куприн, Н.Н. Мельникова, А.А. Реан). С точки зрения внешнего критерия результат адаптации понимается как соответствие требованиям среды. Внутренний критерий предполагает наличие общего психологического благополучия, комфорта, субъективной удовлетворенностью своим взаимодействием со средой.

Оптимальной адаптированностью может считаться лишь результат, удовлетворяющий требованиям и внутреннего, и внешнего критерия. На

основе сочетания внутреннего и внешнего критерия А.А. Реан с соавторами предложил модель и типологию социальной адаптации с точки зрения безопасности и полезности для индивида и с точки зрения безопасности и полезности для среды (Реан, Кудашев, Баранов, 2008). На основе этой модели были выделены три признака для характеристики процесса адаптации: 1) *контактность – избегание*; 2) *направленность происходящих изменений* (изменяется среда – изменяется сам индивид); 3) *активность – пассивность индивида*.

М.В. Ромм в основу оценки адаптации положил три деятельностных критерия: дефицитарный (быстрота разрешения, эффективность преодоления трудностей, полнота удовлетворения потребностей); критерий профессионализма (уровень профессиональной компетенции, результативность и качество деятельности); креативный критерий индивидуально-личностного развития, куда входит степень самостоятельности, критерий психологического комфорта, удовлетворенность трудовым коллективом (Ромм, 2006, с. 86).

В рамках позитивной психологии, направления, которое очень интенсивно развивается последние десятилетия в зарубежной психологии, широко применяется такое понятие как «позитивная адаптация». На наш взгляд, термин «позитивная адаптация» необходим для понимания и обоснования концепции жизнеспособности личности.

Положительная адаптация – это нечто большее, нежели гомеостатическое возвращение после пережитой трудности в прежнее состояние. Также ее нельзя определить как всего лишь жизнестойкость и устойчивость, демонстрируемые человеком в борьбе с жизненными невзгодами и трудностями. Положительная адаптация в трудной жизненной ситуации в большей степени подобна трамплину, который дает возможность человеку продвинуться на более высокий уровень своего функционирования.

Действительно, опыт человеческой истории убедительно показывает, что люди, пережив сильнейшие психологические потрясения и травмы, не только утрачивают свой личностный ресурс, но и восполняют его, находя в себе скрытые резервы и возможности (войны, голод, социальные потрясения и т.д.).

Наибольший интерес за рубежом к феномену позитивной адаптации появился в начале 90-х годов (Lyons, Joseph, Tedeschi, Calhoun). На сегодняшний день в эмпирических исследованиях позитивной адаптации в трудной жизненной ситуации изучаются такие явления, как переоценка ценностей, изменения межличностных отношений, изменение на экзистенциальном уровне, формирование жизненной мудрости (Aldwin, Tedeschi, Calhoun, Park, Cohen, Murch, Baltes, Staudinger).

Позитивная адаптация делает акцент на том, что человек приобрел во время преодоления трудностей, а не на том, что было потеряно и восстановлено (восстановление), или фокусируется на том, что не было потеряно, несмотря на травму благодаря адаптивности и устойчивости (Linley, 2003, p. 603).

Были выделены три области такого «приращения», которое можно отнести к полюсу «позитивности» адаптации: позитивные изменения в восприятии себя (повышения самооценки, причисление себя к статусу не жертвы, а выжившего,

осознание хрупкости и ценности своей жизни), позитивные изменения в межличностных отношениях (открытость, искренность, эмоциональная экспрессивность), позитивные изменения ценностей (жизненных приоритетов, умением ценить жизнь в целом и в мелочах, духовный рост, мудрость) (Salter, Stallard, 2004, p. 335).

Эти факторы, выделенные зарубежными исследователями, соотносятся с нашей трех-уровневой детерминацией жизнеспособности личности на уровне общества, социальных групп и собственно личности. В своей концептуальной схеме мы придерживаемся следующих *критериев позитивной социальной адаптации*:

На уровне социума:

Позитивное социальное самочувствие.

Вовлеченность.

На уровне групп:

Позитивные межличностные отношения, субъективная удовлетворенность социальной поддержкой.

На уровне личности:

Конструктивные стратегии защитно-совладающего поведения.

Субъективная удовлетворенность качеством жизни.

Наличие смысла и жизненных перспектив.

Позитивная самооценка.

Самореализация.

Все эти критерии были выделены на основе изучения теоретических источников по жизнеспособности и позитивной адаптации личности и на основе использования метода экспертных оценок.

Критерий 1. Позитивное социальное самочувствие.

Социальное самочувствие в социологии, философии, психологии изучали такие ученые как К.А. Абульханова-Славская, А.Л. Журавлев, О.В. Коротева, И.М. Ильинский, А.И. Ковалева, Н.Е. Симанович, Ю.А. Левада, Т.М. Дризде, Б.Д. Парыгин, В.А. Соснин, С.В. Харченко, А.К. Уледов и др., что позволило углубить терминологический аппарат данного феномена, определить его структуру и содержание. В западной социальной психологии и социологии проблему социального самочувствия личности исследовали: Т. Адорно, Д. Кэмпбелл, К. Левин, Э. Толмен, С. Халл, В. Хесле, М. Шелер, Э. Эриксон. Социальное самочувствие рассматривается как компонент общественного сознания и исследуется в контексте выявления изменения его состояния на фоне социально-культурных трансформаций в обществе. В рамках психологических исследований социальное самочувствие отражает социально-психологическое состояние личности, возникающее под влиянием объективных обстоятельств жизнедеятельности и включает в себя три компонента: когнитивный (знания и оценки социальной ситуации и своего места в ней), эмоциональный (переживания и чувства человека, связанные с его взаимодействием с социальной действительностью) и поведенческий (Крысько В.Г., Симанович Н.Е., Кольцова В.А., Симанович Н.Е., Ю.Н.Олейник).

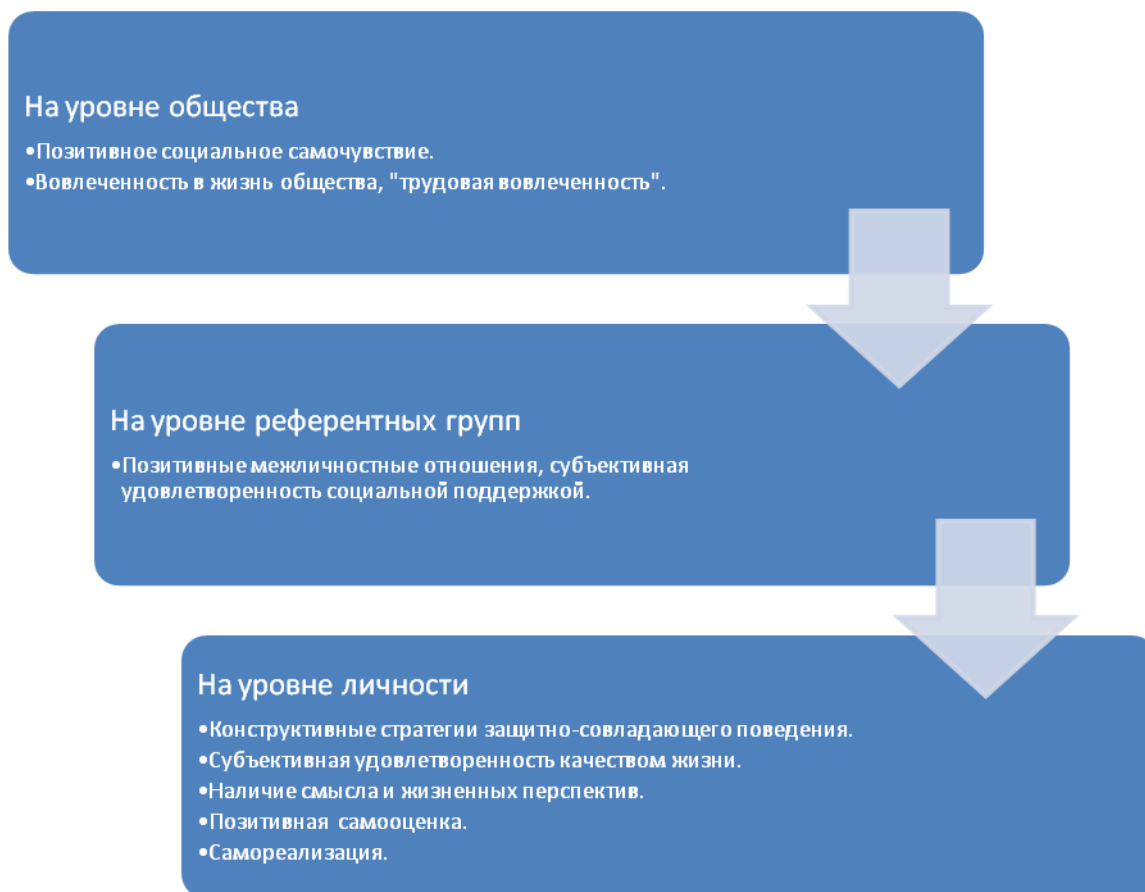


Рисунок 1. Социально-психологические критерии позитивной адаптации и жизнеспособности личности в ситуации потери работы (Нестерова А.А., 2011)

Социальное самочувствие рассматривается с одной стороны, как явление массового сознания и социальной психологии, с другой, - как индивидуально-личностное состояние. Б.Д.Парыгиным было доказано, что социальное самочувствие индивида находится в существенной зависимости не только от его статуса в коллективе, но нередко в еще большей мере от семейно-бытового положения и физического здоровья индивида (Парыгин, 1971).

Мы считаем, что критерием жизнеспособности в ситуации потери работы будет позитивное социальное самочувствие, потому что оно отражает самообъективированный социальный и личностный опыт и форму организации жизнедеятельности и активности личности в обществе, а также является основанием становления ее субъектно-объектных отношений в социуме.

Критерий 2. Вовлеченность.

Проблема социальной активности человека, его вовлеченности в общественные процессы уже не одно десятилетие является предметом пристального внимания науки. В последнее время этот вопрос приобрел характер острой проблемы, которую необходимо решать уже в ближайшее время, потому что такие понятия как «безынициативность», «пассивность», «социальная аномия», «нормативная дезориентация», «социальная изоляция», «самоотчуждение» прочно вошло в ассоциативный ряд, который характеризует современного человека, притом человека молодого, обладающего здоровьем, силой и огромным потенциалом.

Вовлеченность человека в любые процессы находится в неразрывном единстве с его ценностями, установками, представлениями и возможностью их реализации. В работах зарубежных исследователей понятие «involvement» («вовлеченность») определяется именно как степень совпадения ценностей личности с ценностями социальной практики. Они очень демократично интерпретируют этот термин, как возможность человека высказывать свои взгляды относительно того, как улучшить свою жизнь. Вовлечение успешно лишь тогда, когда *личность признает одобряемые обществом ценности, социальные нормы и стереотипы поведения*. В противном случае, возникают другие состояния, которые появляются как ответ на фрустрацию потребностей индивида.

Еще американский социолог Толкотт Парсонс выдвинул тезис, что реакция индивида на ограничение возможностей реализации своих ожиданий может быть либо приспособленческой, когда он подавляет свои неудовлетворенные потребности, либо отчужденной, когда индивид вообще избегает всех фрустрирующих факторов, которые потенциально могут появиться в его жизни (цит. по Ковалев, 1997, с. 150-179).

Отчуждение, как противоположный полюс континуума вовлеченности-активности индивида, также имеет довольно длительную историю осмысления в рамках многих теорий. «Отчуждение» как социальный феномен имеет много дефиниций, которые отражают общефилософские, социологические и психологические особенности этого процесса. С точки зрения психологии человека, отчуждение – это ощущение неблагополучия, недостаточного участия в какой-либо деятельности, либо участия в ней в качестве инструмента. R. Blauner выделил некоторые социально-психологические атрибуты, которые характеризуют наличие состояния отчужденности человека от событий и процессов, которые происходят вокруг него (Blauner, 1964). Среди них: бессильность, бессмысленность, аномия, культурная отстраненность, самоотстранение, социальная изоляция, самоотчуждение. По мнению автора, для того, чтобы появилось состояние вовлеченности, человеку нужно ощущение контроля, цель, социальная интеграция и самовключенность.

Наряду с отчуждением (эскапизмом), еще одной противоположной формой вовлеченности человека в жизнь общества является протестная активность, когда человек, не реализуя своего потенциала в заданных условиях, становится в оппозицию к обществу, создает свою систему норм и ценностей, которые общество априори не может принять. Тогда уже вовлеченность несет дезинтеграционную направленность, и мы имеем дело с различного рода социальными аддикциями. Такая форма характерна для проявления активности современной молодежью в рамках собственной субкультуры, что объясняет появление множества молодежных асоциальных, экстремистских организаций.

К.А. Абульханова-Славская выделяет четыре формы отношений между человеком и обществом и четыре соответствующих этим отношениям типа личности. Позиция автора выражается в тезисе, что всех людей можно разделить на две группы: одни имеют о себе представления как о субъекте взаимодействия, а другие как об объекте. Точно также и общество человек

воспринимает либо как субъекта взаимодействия, либо только как объект этого взаимодействия. Первая группа людей воспринимает себя в отношении «человек-общество» как объект, а общество как субъект. Эту форму отношения К.А. Абульханова-Славская определила как опеку общества по отношению к индивиду. Вторая группа людей воспринимает себя как объект и общество как объект. В таком случае, по заключению автора, возникает отчуждение индивида от общества. Третья группа людей воспринимает себя как субъекта, а общество как объект. В таком случае человек руководствуется принципами утилитаризма, используя общество в своих целях, ничего не давая взамен. Четвертая группа людей и себя, и общество позиционирует как субъектов взаимодействия, что позволяет говорить о наиболее эффективных отношениях между этими двумя структурами, об активном взаимодействии (Абульханова-Славская, 1994, с. 39-51).

В зарубежной психологии разрабатывается понятие «вовлеченность в трудовую деятельность (работу)», которое рассматривается как контролируемое и управляемое усилие человека, обуславливающее его интерес и включенность в работу. Rutledge объясняет, что вовлеченный в трудовую деятельность человек вдохновлен работой («я хочу сделать это»), предан работе («я все сделаю для того, чтобы работа получилась»), и удовлетворен работой («я люблю то, что я делаю»).

Kahn был первым ученым, который определил «вовлеченность» как «... идентификацию работником себя с социальной профессиональной ролью, которая выражается физически, когнитивно и эмоционально время ролевых действий» (Kahn, 1990, p. 694). Schaufeli и Salanova рассматривают вовлеченность в трудовую деятельность как психологическое состояние включенности и положительную антитезу выгорания. Вовлеченность ими определяется как «... положительное, связанное с работой настроение, которое характеризуется энергией, интересом и поглощенностью» (Schaufeli & Salanova, 2007, p. 174). Энергия авторами определяется высоким уровнем активации и умственной работоспособности, готовностью инвестировать большое количество сил в работу даже при наличии трудностей; интерес описывается как определение смысла работы, энтузиазма и вдохновения и, наконец, поглощенность характеризуется полной концентрацией на работе, в результате которой время проходит незаметно, и даже наличием трудностей в прерывании рабочего процесса. Эти три аспекта вовлеченности в трудовую деятельность отражены в методике авторов – Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli & Salanova, 2007).

К сожалению, на сегодняшний момент нет теоретико-методологических оснований, которые бы четко определяли процесс вовлечения, саму характеристику вовлеченности индивида, ее структурные компоненты и условия возникновения. Стоит также разделять вовлечение как процесс, который в основном должен быть описан со стороны психологии вовлекающего, вовлечение как результат, который в большей мере отражает состояние вовлекаемого и, наконец, вовлеченность, как некую интегративную

характеристику личности, которая, на наш взгляд, является критерием ее жизнеспособного поведения.

Поэтому процесс вовлечения или, наоборот, меру социальной отчужденности мы будем изучать путем рассмотрения феноменального поля социального бытия отдельной личности, используя методы экзистенциально-феноменологического подхода.

Критерий 3. Позитивные межличностные отношения, субъективная удовлетворенность социальной поддержкой.

Позитивные межличностные отношения, а также наличие стабильной социальной поддержки являются еще одним критерием и показателем жизнеспособности. Социальная поддержка обеспечивает личности чувство принадлежности к группе, идентификацию с этой группой, являя собой очень мощный социальный, материальный и психоэмоциональный ресурс.

При этом стоит уточнить, что социальная поддержка может по-разному интерпретироваться с точки зрения ее содержания и функциональных особенностей: воспринимаемая поддержка, конвенциональная поддержка и социальная интеграция (Barrera; Dunkel-Schetter & Bennett; Lakey & Drew).

Воспринимаемая поддержка (функциональная поддержка) – это субъективное чувство, характеризующееся ощущением, что семья, друзья могут предоставить необходимую помощь в трудной жизненной ситуации (Wills & Filer, 2001, p. 209). Таким образом, люди с высоким уровнем субъективной удовлетворенности социальной поддержкой полагают, что они могут рассчитывать на свою семью и друзей, которые помогут им при встрече с неприятностями. Эта помощь может включать умение выслушать переживания, возможность выразить теплоту и привязанность, способность дать совет или совершить какое-либо действие для нивелирования неблагоприятной ситуации (King, Fairbank, Keane, Adams).

Льготы, которые дает субъективное ощущение социальной поддержки и позитивные интерперсональные отношения, являются очень важными и для формирования жизнеспособного поведения:

Позитивные межличностные отношения дают возможность выразить и получить любовь, уважение, что очень важно для положительной идентичности, позитивной самооценки и самоуважения. Эти отношения препятствуют ощущению одиночества и покинутости в трудной жизненной ситуации, в ситуации потери работы. В ситуации социально-психологической депривации создают благополучную окружающую среду, в которой человек будет чувствовать себя нужным и принятым, несмотря на временные трудности.

В процессе получения социальной поддержки и оказания ее другим людям происходит отработка социальных навыков, которые развивают социальный интеллект и социальную компетентность. Позитивные взаимоотношения развивают коммуникативные навыки, эмпатию и сострадание. Они также могут выступать как защитный фактор, который дает возможность проанализировать действительность с помощью опоры на чужие рекомендации, советы или действенную помощь.

В ситуации потери работы социальная поддержка может оказать и более прямую, утилитарную помощь, например, поиск работы через референтные социальные сети.

Критерий 4. Конструктивные стратегии защитно-совладающего поведения.

Несмотря на значительное количество исследований совладающего поведения, работ, направленных на изучение того, как же человек реагирует и справляется с фактом утраты работы, насколько адаптивно его поведение в этой ситуации очень мало. Диссертаций, посвященных защитным механизмам и совладающему поведению безработных в России, на сегодняшний день только две (Рахимова, 2009; Шагарова, 2007), но они посвящены изучению специфики некоторых стратегий защиты и совладания и не раскрывают адаптационный потенциал этих стратегий в ситуации поиска работы.

Существуют различные точки зрения на адаптационный потенциал защитных механизмов. Некоторые исследователи считают, что наличие защит свидетельствует о личностной незрелости индивида, его неэффективного социального развития (Адлер, 2002; Василюк, 1984; Киршбаум, Еремеева, 2000; Роджерс, 1994; Столин, 1983; Ташлыков, 1992, и др.). Эти авторы говорят о дисфункциональной роли защитных механизмов, ослабляющих ресурсы личности.

Позиция других авторов более широка и диалектична. Не все так однозначно в определении адаптационных возможностей защитных механизмов. Ряд авторов предлагает делить защитные механизмы на патологические и нормальные, на адаптивные и неадаптивные (Бассин, Бурлакова, Волков, 1988; Грановская, 2007; Гребенников, 1995; Налчаджян, 1988; Соколова, 2007; Романова, Гребенников, 1996; Чумакова, 1998 и др.)

Эффективность совладания включает уверенность в том, что индивид успешно справлялся с аналогичными проблемными ситуациями в прошлом и способен эффективно справиться с подобными стрессорами в будущем, если встретится с ними. Сложность решения проблемы эффективности совладающего поведения обусловлена наличием огромного количества взаимосвязанных переменных: вида проблемной ситуации и ее оценки, палитры личностных особенностей, репертуара выбранных стратегий и стилей, качества и количества тех или иных ресурсов совладания, цели преодоления, временной перспективы, а также относительно того, будет ли процесс совладания превентивным, профилактическим, ответной реакцией на существующую ситуацию и т. д. (Ялтонский, Сирота, 2008).

Предикторами эффективного совладающего поведения могут служить разные составляющие мотивационного процесса, регулирующие достижение необходимого результата: ценностные ориентации личности, вера в свои способности, настойчивость и интенсивность усилий, выбор задач оптимального уровня трудности и т. д. Эффективность совладания с неблагоприятными жизненными событиями зависит не только от удачного выбора стратегии, но и от индивидуальных особенностей личности. Ведь в

кризисной ситуации возраст, пол, интеллект, сила характера тоже выступают в качестве ресурсов.

Таким образом, совладающее поведение оценивается как успешное, если оно:

- устраняет физиологические и уменьшает психологические проявления напряжения;
- дает возможность личности восстановить дострессовый уровень активности;
- оберегает индивида от психического истощения, т.е. предотвращает дистресс.

Эффективность совладания также можно оценивать с точки зрения быстроты наступления и продолжительности позитивных последствий, которые, в свою очередь, могут быть кратковременными, либо долговременными.

Еще один вопрос, связанный с эффективностью совладающего поведения, касается выбора оптимальной стратегии. Если для личности в результате потери работы важнейшей задачей является снятие нервного напряжения – эмоционально-ориентированное совладание будет оптимальным. Но при этом важно понимать, что человек успокоится, снизит свое психологическое напряжение, однако он не решит при этом не менее важную задачу, связанную с проблемой занятости, т.к. сконцентрировавшись на своем эмоциональном состоянии он, скорее, останется без работы. С другой стороны, ориентация на решение проблемы приведет к положительным результатам с точки зрения трудоустройства, но это чревато психическим истощением, хроническим переживанием стресса.

Так, Г.А. Рахимова в результате проведенного факторного анализа выявила три латентных структуры (фактора), оказывающих влияние на успешность совладания молодых людей, потерявших работу. К этим факторам относятся:

- деятельное реагирование на потерю работы, включающее такие показатели, как «ориентация на решение задачи», «оценка результатов» и «смелость»;
- самоконтроль в ситуации потери работы, включающий такие показатели, как «самостоятельность», «организованность», «выдержка»;
- эмоционально-оценочная реакция на потерю работы, среди показателей которого - «уровень когнитивной сложности», «ригидность», «самоконтроль в эмоциональной сфере», «социальный самоконтроль» (Рахимова, 2009).

Вероятно, следует относиться к совладанию как к процессу, на каждом их этапов которого оптимальным является конкретная стратегия совладания, но в процессе выхода из кризисной ситуации, связанной с потерей работы, субъект использует несколько стратегий.

Критерий 5. Субъективная удовлетворенность качеством жизни.

В понятие «удовлетворенность» в психологической науке исследователи вкладывают разный смысл. Она рассматривается как отношение (В.Н.Мясищев), оценка (А.А.Муруттар, И.Г.Столяр), установка (Е.С.Кузьмин,

В.А.Ядов), мотив (А.Г.Ковалёв, П.М.Якобсон), психическое состояние (У.А. Казакова, Н.Д.Левитов, А.О.Прохоров, Р.Х.Шакуров). Как психическое состояние, удовлетворенность-неудовлетворенность выражается внешне в отношении и оценке, а также приобретает мотивирующую функцию, так как становится причиной различных действий. Такая удовлетворенность может зависеть от особенностей системы ценностей людей, так как различие в ценностных приоритетах приводит к разному восприятию одних и тех же явлений, к разной их оценке и, соответственно, одна и та же ситуация может удовлетворять или не удовлетворять людей с разными ценностями.

М.Аргайл понятие «качество жизни» отождествляет с термином «subjective well-being» (субъективным благополучием). М.Аргайл выделяет три основных фактора, продуцирующих положительные эмоции: социальные взаимоотношения, досуг и работа. Причём, к положительным социальным взаимоотношениям он относит романтическую любовь, брак и дружбу, которые оказывают позитивное влияние, как на психическое, так и на физическое здоровье (Аргайл, 2004).

Субъективное благополучие может быть определено как текущая оценка человека своего счастья. McGillivray и Clarke считают, что «субъективное благополучие включает в себя многоаспектную оценку жизни, а также оценку текущих эмоциональных состояний» (McGillivray, Mark and Matthew Clarke, 2006, p. 4).

Bruni и Porta приводят некоторое разъяснение различий между счастьем и субъективным благополучием (SWB). Они указывают, что необходимо различать: (1) удовлетворение жизнью, которое определяется когнитивным компонентом; (2) любовь к жизни, которую обуславливает эмоциональный компонент; (2) субъективное благополучие, как некое интегральное состояние, включающее когнитивный и эмоциональный компонент (Bruni & Porta, 2007). По мнению авторов, субъективное благополучие состоит из четырех элементов: позитивные эмоции, негативные эмоции, оценка жизненного пути, удовлетворенность различными сферами жизни (брак, работа, здоровье, досуг и др.)

В работах отечественных психологов рассматривается смежная категория счастья (Джидарьян, 2001). Наиболее существенным в характеристике счастья является его ценностное наполнение, то есть объективная значимость тех благ, которые лежат в его основании. Исходя из этого, содержание счастья оказывается на разных уровнях своей полноценности и адекватности смыслу человеческого существования. Ощущение счастья как один из продуктов психики, по мнению автора, носит интегрирующий характер.

Счастье, на наш взгляд, более узкое понятие, так как детерминировано в большей мере балансом между положительными и отрицательными эмоциями, а субъективное благополучие отражает более сложный по структуре разрыв в субъективном восприятии людей их реального положения и желаемого.

Феномен удовлетворенности качеством жизни и субъективного благополучия личности складывается на основе ряда показателей: экономического благополучия, степени удовлетворённости социально-

коммуникативными аспектами жизнедеятельности личности, удовлетворенности условиями труда и отдыха (комфортом), удовлетворённости личной безопасностью, экологической обстановкой, политической ситуацией, благополучием в семье, работой (А.М.Абдраязова, С.Н.Ениколопов, У.А. Казакова, Е.В.Садалская, А.Е. Созонтов, McGillivray, Clarke, van Hoorn). Кроме того, категория качества жизни является динамической структурой и зависит от конкретных обстоятельств жизни индивида, в том числе и от потери работы. При изменении жизненной ситуации человека экономико-психологический статус и личная оценка качества жизни будут меняться в зависимости от того, как меняются социально-психологические и экономические факторы жизнедеятельности индивида, поэтому позитивное субъективная удовлетворенность качеством жизнью будет являться критерием жизнеспособного поведения личности.

Критерий 6. Наличие смысла и жизненных перспектив.

Проблематикой смысла жизни и жизненной перспективы, а также вопросом их влияния на продуктивное поведение и адаптацию человека в отечественной психологии занимались К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, Г.А. Вайзер, А.А. Деркач, Д.Н. Завалишина, Д.А. Леонтьев, А.А. Реан, В.С. Трипольский, В.Э. Чудновский, и др. За рубежом наиболее фундаментальные исследования смысла жизни в рамках позитивной психологии выполнены Baumeister R.F., Reker G.T., Champerlain K., Schneider K.J., Bugental J., Pierson F.J., Seligman M.

Такие исследователи, как В. Франкл и И.С. Кон, отмечают, что человеку присуще наличие ряда жизненных смыслов. Так, В. Франкл отмечал, что «смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», которое, однако, всегда адресовано конкретному человеку... Каждый день и каждый час предлагают новый смысл, и каждого человека ожидает другой смысл. Смысл есть для каждого и для каждого существует свой особый смысл...» (Франкл, 1990, с. 39). В.Э. Чудновский считает, что наряду с множеством «малых», отдельных жизненных смыслов существует «большой», особый жизненный смысл. То есть в основе структуры смысла жизни лежит иерархия смыслов, соотношение больших и малых смыслов, поэтому становление и функционирование смысла жизни определяется не только содержанием «главного смысла», но и характером его соотношения с другими жизненными смыслами. С изменением структурной иерархии изменяется и содержательная сторона смысла жизни. Эта иерархическая структура смысла жизни является системой, динамика которой, согласно представлениям психолога, обусловлена социальными обстоятельствами, индивидуальными и возрастными особенностями человека и его субъективной активностью (Чудновский, 1995, с.25).

К.А. Абульханова-Славская в своей работе, посвященной жизненной стратегии, определяет смысл жизни как «ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления» (Абульханова-Славская, 1991, с. 72-73). В отличие от мотивов, которые в психологии рассматриваются как выражение потребностей,

смысл жизни следует понимать не только как стремление к чему-то, не только как будущую цель, которая определяется мотивом, но и как переживание, которое имеет место в процессе реализации данного мотива. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что «смысл жизни - это психологическое средство переживания жизни в процессе ее осуществления» (Абульханова-Славская, 1991, с. 73). А.А. Бодалев поднимает проблему «продуктивности» смысла жизни, его оптимальности. По мнению автора, реалистичность и конструктивность смысла жизни – это неперенные атрибуты его адекватности и конструктивности (Бодалев, 1997, с. 29-32).

Оптимальный смысл жизни можно охарактеризовать как гармоническую структуру смысложизненных ориентации, существенно обуславливающую высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею. Рассмотрим некоторые «составляющие» данного феномена. Наличие смысла и жизненной перспективы можно рассматривать как некоторую психологическую защиту перед лицом всевозможных неприятностей и невзгод. Смысл делает человека в большей мере неуязвимым в трудных жизненных ситуациях. Виктор Франкл считал, что стремление к смыслу появляется чаще в экстремальной для человека ситуации.

В Америке проведено лонгитюдное исследование 1,2 тыс. пожилых людей, в ходе которого анализировалось состояние физического и психологического здоровья пожилых людей, кроме того, регулярно проводились анкетирования, с помощью которых определялись уровень достатка, степень религиозности, семейные обстоятельства, моральное состояние и пр. Исследователи пришли к выводу, что наличие смысла жизни - то есть, какой-либо стратегической задачи, которую ставит перед собой человек - существенно (на 50%) снижает его шансы на преждевременную смерть.

Е.И. Головаха вводит понятие «жизненная перспектива», которую автор определяет, как «целостную картину будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни» (Головаха, 2006). При этом в структуру жизненной перспективы входят три компонента: жизненные цели и планы (конечные и промежуточные события определенного этапа жизни); иерархия ценностных ориентации; смысл жизни. По мнению Е.И. Головахи, жизненная перспектива должна определяться следующими характеристиками: реалистичность, оптимистичность, согласованность.

Мы считаем, что наличие смысла и жизненной перспективы является важным критерием жизнеспособности и позитивной адаптации человека в ситуации потери работы. Поэтому показателем жизнеспособности личности в данной конкретной ситуации будет являться следующие характеристики его жизненной перспективы:

- реалистичность, разграничение в представлениях о будущем реальности и фантазий, концентрация усилий на том, что имеет реальные основания для реализации в будущем;

- оптимистичность, отражающая положительность прогнозов на будущее и уверенность личности в своевременном достижении намеченных целей;

- согласованность, связанность событий будущего с прошлым и настоящим человека, осознание личностью актуальности и преемственности этой связи. Важнейшей предпосылкой успешной самореализации человека в будущем и условием построения жизненной перспективы является согласованная и непротиворечивая система ценностных ориентации. Ценности выступают в качестве основного, регулирующего цели и планы компонента осознанной картины будущего.

Критерий 7. Позитивная самооценка.

Позитивная самооценка как социально-психологический конструкт имеет огромное значение в процессе адаптации человека к окружающей среде. В результате многочисленных теоретических и эмпирических исследований, проведенных в отечественной и зарубежной психологии по проблемам самооценки, возникло представление, что самооценка своим влиянием пронизывает все аспекты человеческого существования. Значимый вклад в изучение самооценки внесли С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович; А.И. Липкина и др.; А.Н. Леонтьев; И.И. Чеснокова; В.В. Столин; И.С. Кон; Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова; О.Н. Молчанова и многие другие.

Наиболее перспективной представляется модель самооценки, предложенная Л.В. Бороздиной, где самооценка включена в структуру самосознания и определяется как оценка человеком себя по определенному свойству или оценки собственного потенциала в целом (Бороздина, 1992). Самооценка - сложный конструкт и рассматривается в отечественной психологии в связи с развитием самосознания и является, в основном, предметом изучения возрастной психологии. В зарубежной психологии проблема самооценки является предметом социально-психологического анализа, а также педагогической психологии.

В зарубежной социальной психологии есть несколько теорий, которые объясняют позитивное влияние самооценки на различные аспекты жизнедеятельности человека. Теория самодетерминации (Ryan & Deci) постулирует, что человек рождается с определенными потребностями исследовать, познавать и справляться с окружающей средой. Сформированная адекватная положительная самооценка является показателем того, что все основные потребности человека (принадлежность, компетентность, автономия) сбалансированы. Когда внешние социальные факторы оказывают поддержку для реализации потребностей – жизнеспособность, жизнестойкость и конструктивность поведения человека увеличиваются (Chirkov, Ryan, Kim, Kaplan, La Guardia, Ryan, Couchman).

Теория управления страхом отводит позитивной самооценки роль буфера против беспокойства человека о неизбежности смерти, страданий, разочарований. Самооценка призвана уменьшить беспокойство и тревогу человека (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004, p. 435-468).

Теория привязанности (Mikulincer, Florian, Hirschberger) позитивную самооценку связывает с хорошим отношением к человеку, позитивному его

восприятию, особенно в детские годы. И, наконец, социометрическая теория (Leary, Downs, Baumeister) объясняет особенности самооценки мерой соотношения количества принимающих и отвергающих людей в окружении человека. Причем, последние исследования в этой области показывают, что отвержение гораздо сильнее искажает самооценку, нежели принятие.

Kernis предложил понятие «оптимальная самооценка», которая характеризуется устойчивыми и неслучайными оценками своей личности (Kernis, 2003, p. 84). В течение нескольких десятилетий были проведены тысячи исследований во всем мире, которые убедительно подтвердили взаимосвязь самооценки и психологического благополучия, субъективной удовлетворенности, счастья, оптимизма (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, Schimel, Lukas, Diener, Suh, Lyubomirsky, Tkach, DiMatteo). Обзор отечественных и зарубежных работ дает основание полагать, что позитивная самооценка увеличивает эмоциональную устойчивость, активность поведения, готовность экспериментировать, жизнестойкость и прочее.

Интересны социально-психологические механизмы формирования позитивной самооценки. К ним относятся: (1) отрицание негативной обратной связи, (2) экстернальность в объяснении своих неудач; (3) агрессия и нападения на источники угрозы самооценки, (4) «идущее вниз сравнение», которое часто предопределяет негативные предубеждения и дискриминацию других людей; (5) «когнитивная изоляция», «закрытое» поведение (Jost, Glaser, Kruglanski, & Sulloway, 2003, p. 339-375).

Критерий 8. Самореализация.

Наиболее продуктивным подходом стало рассмотрение социальными психологами самореализации в контексте жизненного пути, стиля и образа жизни личности и жизнотворчества (Л.И. Анцыферова, Е.П. Белинская, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский). Теоретический анализ отечественной литературы по обозначенной проблеме позволил отметить неоднозначность авторских подходов рассмотрению самореализации: самореализация как саморазвитие (Д.И.Фельдштейн); самореализация как самовыражение (Н.Б. Крылова, Е.В. Селезнева); самореализация как свойство (Б.Г. Ананьев); самореализация как процесс (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова); самореализация как деятельность (Д.А. Леонтьев, И.Д. Егорычева). Ряд авторов, понимая сложность феномена самореализации, рассматривают это понятие как системный феномен, целостно объединяющий несколько вышеобозначенных направлений (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, С.И.Кудинов, Е.А. Никитина).

Самореализация как цель рассматривается в исследованиях самоактуализации личности, где достижения рассматриваются как метаценности. Самореализация как состояние рассматривается в связи с вопросом удовлетворенности самореализацией. В тесте смысложизненных ориентации (СЖО), удовлетворенность самореализацией оценивается как ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая часть жизни (Леонтьев, 1992). Результатом самореализации может являться наличие свойств, способствующих самоосуществлению личности. Самореализация как результат

чаще исследуется как определенный уровень личностного развития по критерию успеха-неуспеха, и, следовательно, может осмысляться как атрибут жизнеспособности личности. Под успешным здесь понимается тот результат, который получен путем приложения адекватных усилий. Самореализация как итог, критерий рассматривается в исследованиях, направленных на осмысление цельных (итоговых) временных отрезков жизненного пути (например, период ранней, средней зрелости), после каких-то кризисных периодов.

Говоря о личностной самореализации, можно предположить, что одним из ее объективных параметров может служить совпадение (или гармоничное сочетание) желаемых и достигнутых целей и ценностей, а также эмоциональная стабильность, связанная с достижением (или приближением) к жизненно важным смыслам и положительные социальные переживания по отношению к нормам, эталонам и ценностям ближайшего окружения (Марцинковская, Богатырева, 2009).

Выводы:

Рассматривая соотношение жизнеспособности и социально-психологической адаптации можно заключить следующее.

1. Социально-психологическая адаптация происходит, преимущественно, по типу адаптации к постоянно изменяющейся среде, что определяет необходимость смещения акцента исследований с состояния адаптированности на свойства адаптивности личности, как диспозиционной черты личности, которое, на наш взгляд, связано с конструктом жизнеспособности.

2. Жизнеспособность необходимо исследовать в рамках изучения конструктивных адаптационных процессов, которые подразумевают не только сохранение гомеостаза и равновесия, но и приобретение чего-то позитивного в ситуации преодоления трудностей.

3. Процесс социально-психологической адаптации не имеет четких границ и разворачивается на протяжении всей линии онтогенетического развития человека, а соответственно, и жизнеспособность подвержена изменению в процессе онтогенеза. Для социально-психологической адаптации характерны выраженная индивидуализированность и уникальность способов адаптации, следовательно, и жизнеспособность человека дифференцируется под влиянием множества социально-психологических переменных.

4. Формирование жизнеспособного поведения как процесс в большей мере представляет собой взаимодействие равноправных сторон (личности и ситуационных факторов), чем простое приспособление личности к среде, как это происходит в ситуации биологической адаптации. Основной целью жизнеспособности человека является не приспособление, а активное преобразующее влияние (на среду и на собственную личность), процесс самореализации и позитивных изменений.

5. Теоретический анализ литературы по проблеме позитивной адаптации и жизнеспособности личности в трудной жизненной ситуации, а также метод экспертных оценок позволил выявить социально-психологические критерии и индикаторы жизнеспособного поведения человека в ситуации потери работы. К ним относятся: позитивное социальное самочувствие; вовлеченность;

позитивные межличностные отношения, субъективная удовлетворенность социальной поддержкой; конструктивные стратегии защитно-совладающего поведения; субъективная удовлетворенность качеством жизнью; наличие смысла и жизненных перспектив; позитивная самооценка; самореализация.

Библиографический список

Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т.14. №3. С. 39-51.

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

Аргайл М. Психология счастья. СПб., 2004.

Бодалев А.А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего Я» // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М., 1997. С. 29-32.

Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 2006.

Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб., 2001.

Ковалев А.Д. Формирование теории действия Толкотта Парсонса // История теоретической социологии. В 4-х тт. М., 1997. Т.3. С.150-179.

Куликов Л.В. Психология настроения личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1997. 38с.

Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации. М., 1992.

Марцинковская Т.Д., Богатырева О.О. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития // Психологические исследования: электронный журнал. 2009. № 1. URL: <http://psystudy.ru>.

Мельникова Н.Н. Социально-психологическая адаптация личности: Методические указания. Челябинск, 2002.

Рахимова Г.И. Когнитивно-волевые особенности совладающего поведения безработных (на примере людей 20-30 летнего возраста, потерявших работу): Автореф. ... канд. психол. наук. Москва, 2009. 25 с.

Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. М., 2008.

Ромм М.В. Философия и психология адаптивных процессов: Учеб. пособие для студ. вузов / М.В. Ромм. М.; Воронеж, 2006.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. Т.16. №2. С.15-26.

Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М., 2008. С.21-54.

Blauner R. Alienation and Freedom, University of Chicago Press, Chicago. 1964.

Bruni L. and Porta P.L. Economics and Happiness: Framing the Analysis. Oxford; New York. 2007.

Jost J. T., Glaser J., Kruglanski A.W., & Sulloway F.J. Political conservatism as motivated social cognition. Psychological Bulletin. 2003. № 129. P. 339–375.

Kahn W.A. (). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. Academy of Management Journal. 1990. №33. P. 692-724.

Kernis M.H. Optimal self-esteem and authenticity: Separating fantasy from reality. Psychological Inquiry. 2003. №14. P. 83–89.

Linley Positive adaptation to trauma: Wisdom as both process and outcome // Journal of Traumatic Stress, Vol. 16, No. 6, December 2003 P. 601–610.

McGillivray, Mark and Matthew Clarke. Human Well-being: Concepts and Measures. In Mark McGillivray and Matthew Clarke, eds. Understanding Human Well-Being. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2006.

Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Arndt J., & Schimel J. Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. Psychological Bulletin. 2004. № 190(3). P. 435-468.

Salter E., Stallard P. Posttraumatic Growth in Child Survivors of a Road Traffic Accident // Journal of Traumatic Stress. 2004, Vol. 17. № 4. P. 335–340.

Schaufeli W.B. & Salanova M. Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner. & D.P. Skarlicki (Eds.), Research in Social Issues in Management (Vol. 5): Managing Social and Ethical Issues in Organizations, 2007. P. 135-177.

Wills T. A., & Filer M. Social networks and social support. In A. Baum, T. A. Revenson, & J. E. Singer (Eds.), Handbook of health psychology. Mahwah, 2001. P. 209-234.

Т.Е.Сиразиева

Успех современной женщины как интерференция ауто- и социожиданий

В словаре С.И.Ожегова успех определяется как удача в достижении чего-нибудь, как общественное признание, как хорошие результаты в работе или учебе. В перечисленных характеристиках успех в достижении чего-нибудь наименее подвержен анализу в социально-психологическом аспекте, поскольку является категорией трансцендентной (Ожегов, 1999, с.488). Феномен успеха в социальных науках имеет неоднородную коннотацию, в зависимости от предмета гуманитарного знания. В объем содержания понятия успех входят как социальные, так и психологические конструкторы. Так, об успехе можно говорить с точки зрения специфики социальных связей и отношений человека (как индикатор положения человека в обществе), и одновременно – с точки зрения императива результативности собственных действий и усилий. В то же время общественное признание и хорошие результаты в деятельности существуют в конкретных событийных проявлениях (должность, презентация в органах власти, материальный достаток и прочее). Эти два аспекта феномена успеха достойны психологического исследования, для чего целесообразно определить психосоциальные константы феномена с учетом его бинарной природы.

В каждом обществе складывается своя стереотипная модель социального успеха. Человек усваивает эту модель как данность и определяет свою жизненную стратегию на основе принятых в обществе критериев. Анализ западных социально-психологических представлений о успехе позволяет констатировать, что феномен успеха рассматривается преимущественно в конструкторах социального функционирования человека. Феномен успеха экстраполируется на социумные матрицы: обладание материальным достатком, социальным признанием, социальным статусом и т. д. Феномен успеха в отечественной психологии рассматривается в аспекте деятельностного подхода, что связано с разработкой психологической модели деятельности и её основных компонентов (Леонтьев, 1982, с.170).

В современной культуре сформировались гендерные представления и стереотипы об успехе (Донцов, Стефаненко, 2002, с.55). По показателям профессиональной карьеры, социального признания, материального достатка можно говорить о сложившейся в обществе маскулинной модели успеха, для которой характерна высокая самооценка субъекта, его адаптивность и социальная презентация. В ряде исследований отмечается отсутствие безусловной позитивной коннотации успеха (Донцов, Стефаненко, 2002, с.134), которая связывается со спецификой переживания успеха у женщин.

Для фемининного субъекта типичны: заниженная самооценка, плохая социальная адаптивность и презентация преимущественно в коммуникативной сфере. В стремлении к компромиссу между упомянутыми моделями и с учетом сложившихся реалий социокультурной практики было введено понятие модели успеха андрогинного типа (Фридман, 1994, с. 22).

Как следует из анализа, в современном социальном успехе доминирует маскулинный тип адаптации в обществе, но всё расширяющееся представительство женщин в различных сферах общественной жизни актуализирует исследование модели успеха по феминному типу.

Нами было проведено эмпирическое исследование аутопредставлений женщин об успехе среди казанских женщин. Методом контент-анализа выделили контент-единицы. Всего проанализировано 2879 высказываний. Распределение высказываний о детерминантах успеха представлено в табл.1.

Таблица 1

Распределение характеристик успеха в общем количестве ответов участников опроса

Характеристика (контент-единицы)	Количество указаний	Удельный вес в общем количестве
Достижение целей	591	20,53
Состояние успешности	518	17,99
Профессиональная карьера	439	15,25
Любимая работа	374	12,99
Высокий заработок	286	9,93
Положительная оценка общества, уважение окружающих людей	253	8,79
Наличие семьи	245	8,51
Везение, удача	115	3,99
Прочие	58	2,02
Итого	2879	100,00

Результаты опроса показывают, что успех у жительниц г.Казани ассоциируется, прежде всего, со способностью достигать целей и ощущением успешности. Важными являются наличие любимой работы и профессиональная карьера. Около четверти респондентов указывают на наличие удачи. Необходимо заметить, что характеристики успеха лежат в деятельностной плоскости, никто из респондентов не отметил такие параметры как наличие целей, умение планировать жизненный путь, хотя именно о них преимущественно речь идет при теоретическом анализе феномена успеха. При

сравнительном анализе высказываний женщин из муниципальных учреждений и женщин, реализующих себя в сфере общественной деятельности, различий в представительстве контент-единиц не выявлено.

При сравнении характеристик идеального успеха и реального успешного человека, определились значимые различия. Реальные люди, в представлении респондентов, гораздо реже испытывают ощущение успешности, удовлетворенности по сравнению с идеальным состоянием успешности. Достижение целей, профессиональная карьера менее значимы у реальных людей. На первом месте у реальных людей стоит способность сохранять высокую работоспособность. Высокий заработок при ранжировании характеристик людей, достигших успеха, заменяется на присутствие оптимизма и жизнелюбия. Реальные люди более везучи и в меньшем количестве случаев имеют семью, чем идеальные. При этом они более высоко оцениваются окружающими людьми и обществом (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики идеального и реального успеха

Идеальная модель успеха		Реальная модель успеха	
Характеристика	Удельный вес в общем количестве ответов	Характеристика	Удельный вес в общем количестве ответов
Достижение целей	20,53	Достижение целей	13,25
Состояние успешности	17,99	Состояние успешности	8,54
Профессиональная карьера	15,25	Профессиональная карьера	12,34
Любимая работа	12,99	Работоспособность	22,67
Высокий заработок	9,93	Оптимизм, жизнелюбие	12,89
Положительная оценка общества, уважение окружающих людей	8,79	Положительная оценка общества, уважение окружающих людей	11,12
Наличие семьи	8,51	Наличие семьи	5,67
Везение, удача	3,99	Везение, удача	9,56
Прочие	2,02	Прочие	4,05
Итого	100	Итого	100

Открытый вопрос «Для того, чтобы стать успешным, надо ...» был направлен на определение иррациональных убеждений относительно достижения успеха. Среди дополнительных характеристик присутствуют: трудолюбие, позитивное мышление, наличие цели, уважение к другим, умственные способности, первоначальный капитал, поддержка родственников. В целом комплекс характеристик, необходимых для достижения успеха более сложен, по сравнению с набором детерминант, присущих успешным людям. При этом участники опроса считают, что успешные люди достигли успеха благодаря трудолюбию и способности достигать намеченные цели, в то время как рекомендации стремящемуся к успеху содержат интеллект и наличие родственных связей.

Оценка респондентами собственной успешности по пятибалльной шкале распределилась, как показано на рис.1.

Данные показывают высокий уровень оценки собственной успешности большинства респондентов. 56,2% ответов расположились в категориях «4», «5». Характеристики средних тенденций выборки (среднее взвешенное - 3,522, мода – 4, медиана - 4) также иллюстрируют сдвиг средних показателей выборки в сторону более высоких значений, относительно литературных данных. Это можно определить большей открытостью субъективно успешных людей для коммуникативного взаимодействия в рамках социального опроса.

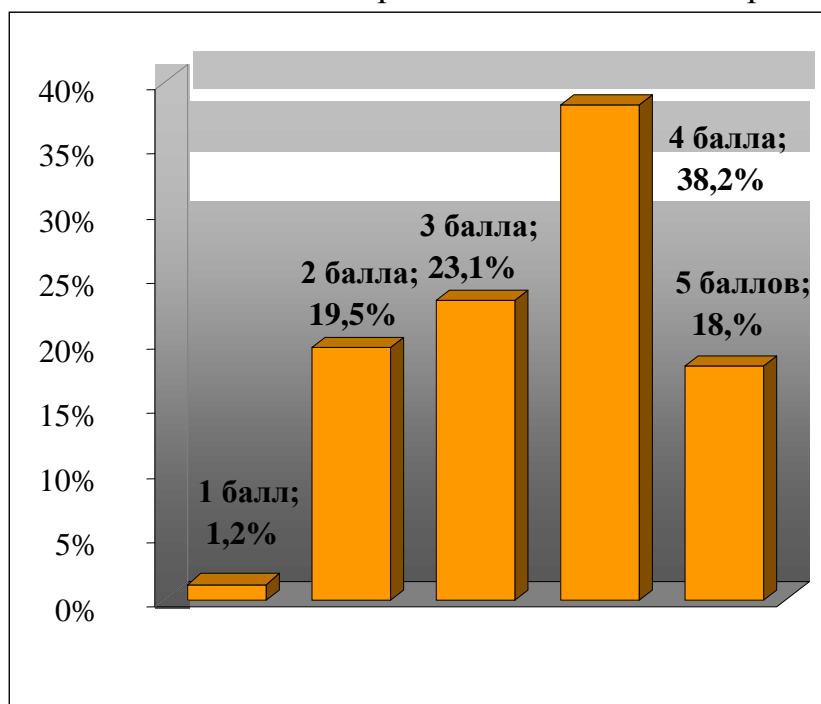


Рис. 1. Распределение балльной самооценки уровня успеха

Качественный анализ, проведенный на основании сопоставления данных структурированной беседы, уровня оценки собственной успешности и содержанием характеристик успешности выявляет следующие тенденции:

Оценка собственной успешности выше у респондентов, которые отмечают как критерии успешности оптимизм и жизнелюбие, наличие семьи и поддержку родственников.

Максимальные баллы при оценке успешности определяются у респондентов, ценящих ощущение успешности как фактор ее достижения.

Чем выше респондент оценивает свою успешность, тем больше у него параметров, определяющих социальное взаимодействие: наличие семьи, положительной оценки общества, поддержки родственников. Так, при балльной оценке «1» количество упоминаний о социальных параметрах составляет в среднем 3,56 в одном листе опроса, а при балльной оценке «5» уже 7,02 в одном листе опроса.

Таким образом, казанские женщины чувствуют себя успешными, когда у них, получается, совместить свои природные (семья, дети) и социальные

(статус, участие в общественной жизни) качества. Отметим и то, что важно, чтобы их аутоожидания в настоящий момент были актуальны для социума. В современном мире от женщины ждут успешного совмещения истинных женских качеств и качеств работницы, бизнес леди.

Библиографический список

Донцов А.И., Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра // Социальная психология в современном мире: учеб. пособие для вузов. М., 2002.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Изд. 4-е, доп. М., 1999.

Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5-6 изд. М., 1989.

Фридан Б. Загадка женственности. М., 1994.

Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований // Пол, гендер, культура / Под ред. Э.Шоре и К.Хайдер. М., 1999.

Научное издание

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 4

Подписано в печать 16.10.2011. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать офсетная. Усл. печ. л. 20.
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

