

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов
В ы п у с к 5

Издательство «Научная книга»
2012

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

Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. /
Ад 28 под ред. М.В. Григорьевой. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2012. –
Вып. 5. – 320 с.: ил.
ISBN 978-5-9758-1432-6

В сборнике представлены работы ученых из вузов городов Москвы, Волгограда, Минска, Казани, Оренбурга, Самары, Саратова, Ставрополя 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 здоровья к условиям жизни и учебы, проблемы социально-психологической адаптации в условиях семьи или ее отсутствия.

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

Редакционная коллегия:
М.В. Григорьева (отв. редактор), *А.Р. Ваганова* (отв. секретарь),
Е.Е. Бочарова, Л.Е. Тарасова, Р.М. Шамионов

Издание сборника «Адаптация личности в современном мире» вып. 5 осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00716 а

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

ISBN 978-5-9758-1432-6

© Авторы статей, 2012

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	7
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ	
<i>Григорьева М.В.</i> Динамика адаптационных феноменов в образовательной среде школы: системно-диахронический подход	8
<i>Красильников И.А.</i> Адаптационный подход к проблеме разрешения внутриличностных конфликтов	11
<i>Одинцова М.А.</i> Особенности виктимного ролевого межличностного взаимодействия.....	17
<i>Печерский А.В., Руднева Л.В.</i> Адаптация подростков и юношества в изменяющемся мире: социально-психологический анализ	27
РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	
<i>Бахтеева Э.И.</i> Детская субкультура как ведущий фактор успешной адаптации ребенка на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту	34
<i>Бочарова Е.Е.</i> Конструирование образа-Я студенческой молодежью в процессе социализации	39
<i>Григорьева М.В.</i> Этнопсихологические типы адаптирующейся личности	47
<i>Семенова Т.В.</i> Диагностика созерцательного и деятельностного типов сознания.....	51
<i>Ткаченко В.В.</i> Поликультурная образовательная среда как условие формирования толерантных отношений старших дошкольников к сверстникам.....	56
<i>Усова Н.В.</i> Взаимосвязь адаптационного потенциала личности и персональной религиозности.....	63
РАЗДЕЛ 3. ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ АДАПТАЦИИ	
<i>Бескова Т.В.</i> Защитные механизмы субъекта зависти в разных условиях гендерной социализации.....	68
<i>Григорьева М.В., Семина А.В.</i> Влияние установочных тенденций личности на когнитивную составляющую адаптационных способностей	77
<i>Печерский В.Г., Беляков А.Е.</i> Самосознание и стратегии психологического преодоления трудных ситуаций у девиантных подростков	81
<i>Шавалиева Г.Т.</i> Роль психических состояний и цвета в адаптации человека к современным условиям жизни и деятельности.....	91

РАЗДЕЛ 4. АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Арендачук И.В.</i> Социализация подростков и юношей в образовательном пространстве современной библиотеки.....	95
<i>Великая Т.С.</i> Процесс адаптации школьников в условиях реализации инновационных технологий.....	102
<i>Григорьева М.В., Давыдчик И.В.</i> Социальный интеллект в структуре адаптационных способностей старшеклассников.....	106
<i>Куликова М.Ю.</i> Система работы тьютора с детьми с риском школьной дезадаптации.....	116
<i>Прокопенко А.Ю.</i> Темпоральная компетентность социального педагога как условие развития индивидуальности воспитанника.....	119
<i>Разживина Н.В.</i> Психологическое сопровождение как средство адаптации трудных подростков в условиях общеобразовательной школы.....	122
<i>Столярова Т.П.</i> Проблемы социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе.....	128
<i>Сулимова К.П.</i> Особенности адаптации учащихся к условиям обучения в школе.....	131
<i>Соколова И.С.</i> Индивидуальные особенности психологических репрезентаций образовательной среды у школьников.....	135
<i>Тарасова Л.Е.</i> Связь адаптационной готовности и личностной саморегуляции выпускников средней школы.....	136
<i>Якиманская И.С.</i> Мониторинг качества образования и механизмы социального партнерства как условия социальной адаптации воспитанников в дополнительном образовании.....	143

РАЗДЕЛ 5. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

<i>Акопян Л.С.</i> Социальная адаптация воспитанников специальных образовательных учреждений.....	157
<i>Заболотина Е.Н.</i> Особенности адаптации детей с нарушениями речи к школьному обучению.....	162
<i>Куликова Т.И.</i> Педагогическая толерантность как фактор преодоления стереотипов о детях с ограниченными возможностями здоровья.....	166
<i>Руднева Л.В., Печерский А.В.</i> Эмоциональная обусловленность психологической защиты у подростков и юношей с психическим недоразвитием.....	171
<i>Степанова О.А.</i> Социально-психологическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учебном коллективе гетерогенного типа.....	177
<i>Шатрова С.А.</i> Организация дифференцированного обучения первоклассников с нарушением речи в общеобразовательной школе.....	181

РАЗДЕЛ 6. ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Бехтер А.А.</i> Совладающее поведение специалистов помогающих профессий как процесс адаптации к условиям деятельности.....	184
<i>Каракозова И.Е.</i> Роль толерантности учителя в процессе профессиональной деятельности.....	186
<i>Ковтун Ю.Ю.</i> Взаимодействия в системе «врач-пациент» как параметры профессиональной среды медицинского работника	191
<i>Куликова О.В.</i> Проблемы социально-психологической адаптации молодых специалистов	195
<i>Плугина М.И., Шведенко Ю.В.</i> Психолого-акмеологические условия оптимизации психологической помощи преподавателям высшей школы на этапе профессиональной адаптации.....	198
<i>Терещенко Н.Г.</i> Психологическое обеспечение адаптации персонала в организации.....	204
<i>Флоровский С.Ю.</i> Социально-психологические особенности трудовой адаптации личности в различном организационно-культурном контексте.....	215
<i>Черникова Т.В.</i> Диагностика эмоционального выгорания у студентов-выпускников медицинского вуза на этапе перехода в профессиональную среду	221

РАЗДЕЛ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

228

<i>Кашиавкина О.И.</i> Роль способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности в процессе психологической адаптации студента вуза	228
<i>Куренная А.Ф.</i> Образовательная среда вуза как психолого-педагогический феномен.....	237
<i>Локаткова О.Н.</i> Профессиональная компетентность преподавателя как педагогическое условие адаптации студентов-первокурсников	242
<i>Майорова Т.Е.</i> Тренинговая программа «Успешная адаптация студентов в вузе».....	246
<i>Мамедова А.К.</i> Адаптация студентов к условиям обучения на первом курсе вуза.....	251
<i>Селезнева М.В.</i> Динамика адаптационных процессов в образовательной среде военного вуза.....	255

РАЗДЕЛ 8. РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СИРОТСТВА

263

<i>Куфтяк Е.В.</i> Трудности становления замещающей семьи и стратегии адаптации	263
<i>Летягина С.К.</i> Проблемы социально-психологической адаптированности детей старшего подросткового возраста из числа сирот и оставшихся без попечения родителей	272
<i>Манакина Е.А.</i> Условия эффективности психологической поддержки процесса адаптации детей-сирот в интернатном учреждении.....	280
<i>Рягузова Е.В.</i> Адаптационные ресурсы и проблемы воспитанников специальных образовательных учреждений в контексте взаимодействия «Я – Другой»	285
<i>Суменко Л.В.</i> Особенности социальной адаптации детей, воспитывающихся в интернатах и детских домах	292

<i>Шубина А.С.</i> Семья – реальное будущее воспитанника интернатного учреждения.....	298
РАЗДЕЛ 9. АДАПТАЦИЯ И ЗДОРОВЬЕ	307
<i>Лазарева Е.Ю.</i> Патогенный потенциал и саногенные ресурсы личности у больных, страдающих кардиологическими заболеваниями.....	307
<i>Погодин И.А.</i> Этиология психической травмы: утрата способности к творческому приспособлению.....	309
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	315

ВВЕДЕНИЕ

Пятый выпуск сборника «Адаптация личности в современном мире» подготовлен в Саратовском государственном университете 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, в которых раскрываются личностные характеристики субъектов адаптации.

Содержание четвертого раздела касается проблемы адаптационных процессов в образовательной среде школы и учреждений дополнительного образования.

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

Пятый раздел посвящен социально-психологической адаптации личности с особыми потребностями.

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

В седьмом разделе рассматриваются адаптационные процессы в образовательной среде вуза и средних профессиональных образовательных учреждений.

Восьмой раздел касается социально-психологических проблем сиротства и адаптации в условиях семьи.

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

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

М.В.Григорьева

Динамика адаптационных феноменов в образовательной среде школы: системно-диахронический подход

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы" ([2012-1.2.1-12-000-3005-012](#))

Изменения условий взаимодействий школьника и образовательной среды (ОС), обусловленные трансформациями современных общественных отношений, приводят к тому, что целостная система данных взаимодействий является гибкой и находится в постоянной динамике. Изменяются ее структура, соотношение различных элементов внутри отдельных subsystem и внутрисистемные взаимосвязи. Система взаимодействий школьника и ОС функционирует также в зависимости от контекста ситуации взаимодействия и в соответствии с требованиями возрастных периодов.

В современной психологии существуют научные подходы, позволяющие рассматривать психическое явление в динамике: это – системногенетический, системно-функциональный, синергетический и др. подходы к исследованию. Все они акцентируют внимание исследователя на процессуальных аспектах изучаемого явления. Выполненные с учетом процессуального аспекта исследования социализации и адаптации представляют научные данные не только об актуальных признаках данных процессов, но и обращены к анализу исторического развития явления на определенном временном промежутке. Системно-диахронический подход к исследованию школьной адаптации позволяет изучать явление как целостное психологическое образование, динамичное и развивающееся на определенном временном промежутке. Рассмотрим динамику адаптационных феноменов в образовательной среде школы с позиций системно-диахронического подхода.

Изменения качественных характеристик отдельных элементов subsystem могут по-разному влиять на функционирование всей системы в целом. Так, например, на психофизиологическом уровне, динамика взаимодействий

обусловлена свойствами нервной системы. Возможности изменений элементов на физиологическом уровне, связанные с изменениями, например, динамических характеристик нервной системы существуют (Теплов, 1961). Но они связаны с большими временными затратами систематической тренировки и значительными энергетическими затратами самого индивида. В условиях группового обучения выполнение этих условий практически невозможно. По нашим наблюдениям и из бесед с учащимися, имеющими ярко выраженные динамические особенности свойств нервной системы (т.е. инертными и лабильными), все они испытывают более или менее выраженные трудности в процессе взаимодействия с ОС, но некоторые из них со временем находят собственные методы адаптивного приспособления.

Динамика интеллектуальных составляющих когнитивной подсистемы взаимодействий школьника и ОС определяется требованиями учебной деятельности и возрастными и индивидуальными особенностями когнитивной сферы личности ученика. Как было показано в ряде наших исследований, развитие интеллекта происходит волнообразно (Григорьева, 2010, 2011).

При переходе учащихся из начальной школы в среднее звено, обнаруживается общее снижение уровня интеллекта с высокого уровня до уровня выше среднего. При переходе из среднего звена гимназии в старшие классы уровень развития интеллекта учащихся повышается до высокого. Ученики общеобразовательных классов имеют в основном средний уровень развития интеллекта.

Исходя из полученных нами результатов, можно сделать вывод о том, что высокий уровень развития интеллекта школьников позволяет им относительно эффективно взаимодействовать с образовательной средой в 1,5,10 классах. Первоклассники с высокой интеллектуальной готовностью к обучению в школе не механически воспроизводят предложенные знания, а хорошо выделяют и сравнивают признаки предметов, объединяют группу предметов по общему признаку в более широкое понятие, классифицируют предметы по различным признакам, замечают закономерности изменения признаков. Все это позволяет им осмысленно воспринимать информацию, строить четкую и многомерную структуру своих знаний, быстро и успешно использовать данные знания для решения проблемной ситуации в ходе обучения, то есть успешно интеллектуально адаптироваться.

Изменения показателей интеллектуальных возможностей учащихся по мере продвижения от 1 к 11 классу, в соответствии с нашей концепцией, выглядят в общем виде так: при переходе в 5 класс у школьников наблюдается значительный спад интеллектуальных возможностей, связанный с необходимостью соответствовать новым условиям взаимодействий с ОС, которые требуют развития понятийного мышления, далее от 5 к 11 классу интеллект учащихся развивается по синусоиде, наибольший прогресс виден при переходе из 6 в 7 классы и из 10 в 11 классы, наибольший регресс – при переходе из 9 в 10 классы.

Таким образом, пики развития интеллекта учащихся приходятся на 2 – 3, 7 и 11 классы, а применение интеллекта в процессе взаимодействий школьника и ОС, скорее всего, затруднено в 5 классе. Наибольшее снижение уровня развития интеллекта при переходе из начального звена в среднее наблюдается у учащихся общеобразовательных классов. Их интеллектуальные возможности на протяжении всего обучения не повышаются, но темпы снижения уровня развития интеллекта уменьшаются к 8 классу. Очевидно, данное снижение интеллектуальных возможностей у школьников общеобразовательных классов связано с тем, что требования к их мышлению не включают в себя наличие высокого уровня развития интеллекта и ограничиваются развитием репродуктивных возможностей учащихся.

В старших классах наблюдается тенденция обособления процессов когнитивной и социально-психологической субсистем взаимодействий школьника и ОС адаптации. Если в начальной школе интеллектуальные способности были связаны с социально-психологическими процессами в 57 % случаев, в средних классах – в 43 % случаев, то в старших классах гимназии корреляционная взаимосвязь интеллектуальных способностей и социально-психологической адаптации наблюдается в 33 % случаев.

Таким образом, у учащихся гимназии по мере продвижения от 1 класса к 11, в общем, наблюдается расширение сферы интеллектуальной деятельности, постепенный переход от применения своего интеллекта в учебных ситуациях до его применения во внешкольных ситуациях, связанных с интеллектуальной деятельностью. Одновременно происходит уменьшение случаев прямой взаимосвязи интеллектуальных способностей и успешности социально-психологической адаптации. Очевидно, с увеличением возраста гимназистов интеллектуальная деятельность все более обособляется от самочувствия в различных социальных условиях. Возрастает также направленность на интеллектуальную деятельность в будущем, а также на взаимосвязь интеллектуальных способностей и профессиональных и социальных достижений.

Эмоциональная субсистема в силу своей сигнальной функции является очень динамичной в процессе взаимодействия учащегося с ОС. Изменения в ней связаны с механизмом тревоги, которая возникает в ответ на значимые для школьника изменения условий взаимодействия с ОС. Поскольку любое значимое изменение является таковым в силу потенциальной угрозы для индивида, тревога подготавливает организм и психику школьника, активизируя все внутренние процессы. Ситуативная индивидуальная динамика эмоций ученика дополняется динамикой, обусловленной развитием его личностных качеств и произвольной саморегуляции в течение всего времени обучения.

Изучение системы взаимодействий школьника и ОС с позиций системно-диахронического подхода может способствовать раскрытию внутренних механизмов ее функционирования, полностью соответствующих ее онтологическим особенностям.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что динамика развития системы взаимодействий школьника и ОС связана с особенностями ее структурных связей, изменением значимости ее отдельных элементов и цикличностью процессов разрушения четкой структуры и ее создания. Общее развитие системы взаимодействий школьника и ОС происходит, таким образом, нелинейно.

Библиографический список

Григорьева М.В. Интеллект как общая адаптационная способность // Актуальные проблемы психологии и педагогики: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием: 19 мая, 2011 г. / Под ред. В.Г.Печерского, Н.В.Зайцевой. – Саратов: Изд-во СГСЭУ, 2011. – 222 с. С. 86- 89.

Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации // Психология обучения. 2010. №6. С.33-42.

Телов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

И.А.Красильников

Адаптационный подход к проблеме разрешения внутриличностных конфликтов

Глубокие неразрешённые смысловые конфликты на уровне сознания и деятельности отражаются в сфере бессознательного, что может привести к нарушению процессов саморегуляции и психологической адаптации. В адаптационном подходе центральным предметом исследования является рассмотрение взаимодействия личности (личностного потенциала) и жизненной среды (жизненного пространства), которое ориентирует и направляет субъекта.

При разрешении внутриличностных конфликтов (ВЛК) личность если осуществляется выбор субъектом в пользу внешней адаптации, то может при этом теряться или разрушаться собственная идентичность. Такое состояние сопровождается крайним обострением эмоциональной напряженности, которая вторично и существенно затрудняет перестройку мотивационно-смысловой сферы, необходимой для последующей адаптации. По мере развития субъект неизбежно сталкивается с препятствиями, которые формируют личностную подсистему ориентированную на принцип реальности.

Наиболее острая кризисная фаза смыслового внутреннего конфликта феноменологично определяется человеком как смысловой тупик. Здесь принцип реальности полностью подчиняет себе принцип удовольствия. При ВЛК происходит переход самосознания с уровня Я и Другие на уровень Я и Я. В этом случае усиливается активность и субъектность личности по осознанию проблемы.

Исследование субъектных способностей к разрешению смысловых конфликтов должно включать анализ, по крайней мере, двух взаимодополняющих подсистем личности: адаптационных способностей субъекта и способностей к развитию.

Исторически в психологии линию исследования внутренних конфликтов начала школа психоанализа и экзистенциализма. Был открыт важный механизм образования внутреннего конфликта – амбивалентность экзистенциально-бытийной сферы личности как сферы глубинных переживаний. ВЛК связываются с нарушениями процессов эмоциональной саморегуляции и формированием устойчивого амбивалентно-личностного отношения к явлениям жизненного мира.

В последнее время в психологии личности имеется тенденция активного сближения субъектно-деятельностного и экзистенциального подходов на основе общей идеи о смысловой организации личности как высшем уровне жизнедеятельности.

Каждая личность имеет свою собственную логику развития жизненного пути. Психологический конфликт в субъектно-деятельностном подходе рассматривают как столкновение мотивационно-смысловых тенденций личности в процессе своего развития. Человек осознаёт это как внутреннее требование его личности к экзистенциальному Я.

Появление экзистенциальных внутренних конфликтов (мы называем их смысловыми тупиками) есть результат невозможности на осознанно-смысловом уровне найти новые способы решения жизненной проблемы (причем осознанность здесь в первую очередь связана с адекватностью понимания своего реального смысла «Я»).

Так заслуживает внимание один из аспектов ВЛК - это проблема экзистенциального освобождения личности от одних смыслов и поиску новых. Здесь важно исследовать - при каких условиях такой отказ вообще возможен.

Намечается линия исследования ВЛК с методологических позиции неклассической психологии. Так, К.Поппер считает, что никакая теория (модель мира) не может найти подтверждение внутри себя самой с помощью своих собственных «инструментов», и в этом случае невозможно избежать фальсификации; человек по его словам, может попасть в «ловушку автореферентности», т.е.самооправдания (Поппер, 1983) .

Близкое по смыслу к идее К.Поппера было открытие Гёделем теорем нелинейной логики. Философское и общетеоретическое объяснение этих теорем связана с проблемой неразрешимости, а именно: любая сложная система не может доказать свою логичность внутри своей собственной структуры; такое доказательство может происходить только извне и должно основываться на дополнительных предположениях, которые изначально система не может создать или доказать.

Применительно к исследованию внутриличностных конфликтов в состоянии смыслового тупика данное положение можно интерпретировать следующим образом. Закрытая субъективная модель мира связанная с

внутренними конфликтами личности отражает саморефлективный, самозамыкающий уровень сознания своего «Я» и при этом существует возможность иррационального (не логичного) поведения.

Теория синергетики и диссипативных структур (И. Пригожин, Г. Хакен) как теория сложности изучает структуры порядка и устойчивости, механизмы самоорганизации. Сложные системы работают на уровне своей максимальной, а не минимальной сложности. Переход от хаоса к структурированному состоянию может происходить спонтанно, но только в открытых и нелинейных системах. Характерной особенностью нелинейных систем и нелинейного подхода – возможность множественных путей развития в точке бифуркации, т.е. предельно неустойчивом состоянии равновесия (каким может быть тупиковый смысловой конфликт). Именно свойство открытости и нелинейности является главным условием процесса самоорганизации психической системы (Князева, Курдюмов, 2005).

Феномен экзистенциальных, а значит смысловых ВЛК характерно отражает свойства неклассичности, когда главными выступают индетерминистские признаки, такие как нестабильность, нелинейность, неопределённость, невозможность логически строгой подконтрольности протекания психических феноменов. Личность проявляет себя неадекватно, а соответствующие психические образования стигматизируются в науке понятием «психологические комплексы».

Различного рода психологические комплексы – это также нелинейные феномены и методы линейной терапии прямое убеждение, прямое самовнушение не дают, как показывает практика, высокого результата. Опора на методологию нелинейного детерминизма при исследовании проблемы ВЛК подтверждается также тем фактом, что его феноменология часто проявляется в форме психологических парадоксов. Одним из первых психологов, кто обратил внимание на психологические парадоксы, был В. Франкл. В своих трудах он указывал, что личность при ВЛК может вести себя парадоксальным образом: нелогично, абсурдно во взаимодействии с другими (Франкл, 1990). Парадоксальность поведения как нелинейного феномена, конечно же, связана с активизацией механизмов психологических защит которые разрабатывались психоаналитической школой.

Успешность психологической адаптации личности определяется её способностью осуществлять конструктивные стратегии поведения в затруднённых и трудных жизненных ситуациях. В настоящее время проблема адаптации рассматривается через призму тактик совладающего поведения, под которым понимается индивидуальный тип реагирования на изменившиеся условия среды.

К. Хорни делает очень существенное замечание, что тревога является важнейшим фактором жизни человека, оставаясь в то же время не осознаваемой (Хорни, 2001). Об этом, еще ранее, говорил религиозно ориентированный экзистенциальный мыслитель С. Кьеркегор, который писал, что сущностная проблема человека – это проблема его тревожности (Кьеркегор, 1993).

В отечественной психологии в парадигме субъектного подхода Л.И. Анцыферова была предпринята попытка к пониманию разрешения внутренних конфликтов. Она использует понятие «трудная жизненная ситуация», и обозначает главный критерий - ценность, которая в определенных условиях может быть утрачена. Аффективной реакцией личности на угрозу жизненным ценностям в социально трудных ситуациях является появление тревожности. Это связано с тем, что личность использует неэффективные формы совладания, а это в свою очередь, может существенно снизить уровень адаптации личности (Анцыферова, 2006). В контексте этих исследований, Т.Л. Крюкова рассматривает совладающее поведение как осознанное и целенаправленное поведение на разрешение конфликта.

Проведенный нами анализ состояния проблемы внутренних конфликтов показывает, что психологические конфликты есть результат системной личностной реакцией на невозможность разрешить жизненные противоречия. Остается «за скобками» вопрос о том, какие формы психической активности (субъективного ядра) могут обеспечить разрешение внутренних конфликтов субъекта при условии, что активными предметными действиями их разрешить не удастся.

Проблему адаптации и развития личности с теоретико-методологических позиций субъектно-системного подхода решает Е.А. Сергиенко. Особое значение заслуживают ее взгляды на то, как может осуществляться регулятивная функция. В качестве психической активности этой формы может быть контроль поведения. Она полагает, что контроль поведения представляет собой интегративное качество, включающее когнитивный контроль, эмоциональную и волевою регуляцию. В отличие от саморегуляции контроль поведения включает психическую спонтанность и самопроизвольность (Сергиенко, 2011).

Следует сказать, что еще ранее, разрабатывая проблему развития и адаптации личности, С.Л. Рубинштейн использовал понятие «спонтанность». Он, в частности считал, что развитие личности закономерно сочетается с его «спонтанностью», а закономерности социального развития - суть внутренние законы (Рубинштейн, 1973).

Мы предполагаем, что особенно для экзистенциальных внутренних конфликтов человека (на основе экзистенциального страха и чувства вины), простыми целенаправленными (строго рациональными) формами действий конфликты разрешить даже принципиально невозможно. Экзистенциальные внутренние конфликты затрагивают наиболее глубокие слои жизненного бытия человека, причем имеется риск, когда смысловые самоблокировки, индуцированные другими значимыми людьми, приводят в некотором смысле к «измененным психическим состояниям», безрассудности. Возможно, понятия созерцательность, смысловая спонтанность, интуиция и др. смогут в дальнейшем прояснить понимание проблемы разрешения экзистенциальных внутренних конфликтов

В настоящее время парадигма экзистенциальной психологии и психотерапии все больше привлекает внимание специалистов в силу того, что человек современном мире все острее сталкивается с такими жизненными проблемами, которые затрагивают основы человеческой жизни, которых он порой не в силах изменить. Осознание идей жизни-смерти, любви-одинокства, свободы-насилия, безнравственности-ответственности очень актуальны для каждой личности; они носят вневременный характер и составляют онтологию человеческого существования. В силу предельной сложности взаимодействия человека-мира, ситуации неразрешимости этих экзистенциальных конфликтных смыслов уже на уровне подсознания приводят к эмоциональным напряжениям, тревожности, депрессивности. Такого рода конфликты могут существенно снизить адаптивные возможности личности и привести к болезни, неврозам.

Не останавливаясь на вопросах истории появления экзистенциальной психологии, укажем, что в экзистенциальной психологии развитие осознанности человеком своих возможностей, ответственности за жизнь в целом, развитие реалистичности и лабильности мировоззрения повышает возможность их разрешения и чувство внутренней свободы.

Следует отметить, что европейская и американская школы экзистенциальной психологии имеют отличия. Европейская традиция, не смотря на большой спектр научных взглядов, ярко подчеркивает трагичность человеческой жизни, она по своей сути пессимистичная. Американская традиция более ориентирована на оптимизм, прагматизм и активность в жизненном пространстве.

Одним из ярких представителей американской экзистенциальной психологии является Д. Бьюдженталь. Он делает акцент на экзистенциальных проблемах человека: жизненных потерях, где каждый человек реально встретившись с ними «борется» как может. По его мнению, у современного человека повреждена интуиция как утраченное чувство бытия. Интуиция рассматривается им как способность быть открытым к огромному множеству сигналов глубинных переживаний, способность улавливать и «слышать свой внутренний голос Я». Благодаря интуиции личность обладает высокой чувствительностью дифференцировать свои потребности и ценности (Бьюдженталь, 2005).

Онтологический взгляд на психическую природу человека у Д. Бьюдженталья проявился в том, что он рассматривает внутренний мир неразрывно с внешним миром. Он считает, что рассматривая себя как объект, человек вряд ли найдем в себе это чувство «Я», внутренний центр осознания; чувство вовлеченности в подлинность своей жизни. Испытать подлинно эмоции, переживания – значит открыто выразить их во вне, в «Мир», но закрытость не позволяет человеку это сделать. В открытости важно уметь выразить свое «чувство жизни», что проявляется в искренности в отношениях, готовности к действию и более осознанному выбору.

Цель развития личности, по Д. Бьюдженталю - найти утраченное чувство наивысшей ценности; восстановить внутренние смыслы, которые ранее были подавлены и слабы, и осуществить на их основе действия. Восстановление смыслов личности особенно затрудняется, когда человек отказывается от выражения своих чувств, а затем и от самих чувств. Метафорично можно назвать этот феномен как «отказ от самого себя». Быть «живым» - значит быть в постоянном развитии и находиться в этом изменчивом процессе. Человеку свойственно стремление как можно полнее и шире реализовать себя в мире, но на этом пути он часто «теряет самого себя». Ученый считает, что обращение человека к своим «Я-переживаниям» еще не является решением жизненных проблем; это только предпосылка к их решению, необходимо

Говоря о «свободе быть» как необходимом чувстве жизни человека, Д. Бьюдженталь опирается частично на теорию психоанализа. Он говорит, что человек часто избегает своих глубинных переживаний, он теряет способность отдавать себе отчет в своем собственном существовании. Игнорирование «Я» является механизмом образования внутренних конфликтов, которые приносят человеку страдания в форме самонаказания, самообвинения и даже жалости к себе.

Д. Бьюдженталь говорит, что требование идеальности является источником самоподавления жизненных ценностей и инструментом избегания внутренней угрозы. Отношение к себе как к объекту усиливает отдаления «Я» от эпицентра подлинных переживаний; человек может даже потерять доступ к смысловому «Я». Ученый назвал этот феномен «расколотого «Я». Он изучил проблему восстановления субъективного центра своего существования. Если личность сможет понять жизненную трудность, то это позволит всем компонентам переживаний воздействовать на Эго-центр. Таким образом, возможно появление мотивации – одни из них осуществимы в данный момент, другие – нет. Здесь важно иметь фундамент сознательного существования.

В заключении можно отметить следующее:

Смысловый тупик резко сужает внутреннюю свободу личности, он переживается как частичная или полная утрата внутренней свободы. Разрешение внутриличностного конфликта – это внешне и внутренне деятельностный процесс человека, а значит процесс перестройки мотивационно-смысловой сферы личности. Проблема об исследовании эффективности различных стратегий деятельности по разрешению смысловых ВЛК пока ещё остаётся не решённым. Внутриличностный конфликт может плохо осознаваться самим субъектом и бессознательное «заявляет» о себе именно тогда, когда сознательно-волевые усилия сталкиваются с субъективно непреодолимым препятствием. Возможно, что волевыми усилиями далеко не всегда можно разрешить собственные внутренние конфликты.

Важно отметить, что разрешение смысловых внутренних конфликтов связано с таким феноменом как «спонтанность». Этому понятию близки такие категории как «ценность свободного самовыражения», открытость внешнему и внутреннему опыту, диалогичность, креативность и др. Поэтому решение

проблемы разрешения внутренних конфликтов перспективно, с нашей точки зрения, в рамках парадигмы неклассической психологии.

Библиографический список

- Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006.
- Бьюдженталь Д.* Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. М., 2005.
- Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М., 2005.
- Красильников И.А.* Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов, 2006.
- Кьеркегор С.* Страх и трепет. М., 1993.
- Поппер К.* Логика и рост научного знания. М., 1983.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психол. журн. 2011. Т.32. № 1. С. 120 – 132.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Хорни К.* Самоанализ. М., 2001.

М.А.Одинцова

Особенности виктимного ролевого межличностного взаимодействия

Одной из сложнейших категорий психологической науки, которая долгое время была и остается объектом научных дискуссий, является человеческое поведение. Подчеркивая его загадочность, еще А.А.Ухтомский писал: «поведение современного нам нормального человека можно понять столько же, сколько свойства яйца и зародыша» (Ухтомский, 2002, с. 113). В широком смысле поведение (англ. behavior, behaviour) толкуется как извне наблюдаемая двигательная активность живых существ, включающая моменты неподвижности, исполнительное звено высшего уровня взаимодействия целостного организма с окружающей средой. В узком, – термин поведение обозначает действия человека по отношению к обществу, другим людям, предметному миру, рассматриваемые со стороны их регуляции общественными нормами.

В зарубежных направлениях психологической науки, занимающихся изучением специфики поведения человека в разных условиях, выдвигается гипотеза, что решающим фактором в формировании поведения является сложное взаимодействие внешних событий и внутриличностных детерминант: наследственности, приобретенных умений, рефлексивного мышления и, т.п. (А.Бандура, Д.Вольпе, П.Жане, Р.Лазарус, Дж.Роттер, М.Селигман, Д.Хирото, и др.). Российская психология поведения, которую И.П.Павлов назвал «достойным памятником русского ума» (по М.Г.Ярошевскому) развивалась в разных направлениях: в естественно-научном – в работах В.М.Бехтерева,

И.М.Сеченова, И.П.Павлова, А.А.Ухтомского, и др.; в направлении реактологии – в трудах К.Н.Корнилова, и др. Позднее в рамках проблематики деятельности подчеркивался социальный и личностный характер поведения (А.Л.Журавлев, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.Р.Лурия, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, М.Г.Ярошевский, и др.). Выделилась и особая категория анализа: «социальное поведение» (А.Л.Журавлев, Н.Н.Обозов, и др.), понимаемая как интегральная доминирующая форма поведения, которой детерминированы все остальные виды личностной активности. Социальное поведение личности обусловлено системой связей и отношений с другими людьми, социальными группами. В этом смысле девиантное поведение так же можно рассматривать как одну из форм социального поведения, но отклоняющегося от наиболее важных социальных норм, и причиняющее реальный ущерб, как обществу, так и самой личности (Ю.А.Клейберг).

В свою очередь *виктимное поведение* (буквально «поведение жертвы») как разновидность девиантного глубоко социально по своей природе, так как Жертва без обратной стороны взаимодействия, будет просто некой абстрактной категорией, лишенной личностного смысла. Пожалуй, одной из отличительных особенностей виктимного поведения от других девиаций, и является его предопределенность *значимыми* социальными связями и отношениями, носящими виктимогенный характер, что подчеркивалось еще в виктимологии – новом научном направлении криминалистики, призванном изучать природу загадочного поведения жертвы, ее отношения и связи (Ф. Вертхем, Р.Гассер, А.Фаттах, Л.В.Франк, и др.)

Сегодня проблематика виктимного поведения выходит далеко за рамки этих наук, и носит междисциплинарный характер. Появились исследования в девиантологии (Ю.А.Клейберг, Е.В.Руденский, и др.), в педагогике (А.В.Мудрик); в социологии (Г.И.Козырев, и др.); в возрастной, социальной и практической психологии (В.С.Мухина, И.В.Вачков, И.А.Фурманов, и др.); кризисной психологии и психологии экстремальных ситуаций (Н.Г.Осухова, Л.А.Пергаменщик, и др.), где также делается акцент на социальной обусловленности поведения жертвы. Укореняется и само понятие, бывшее до недавнего времени исключительно прерогативой виктимологии: «виктимное поведение», которое толкуется по-разному.

В девиантологии под виктимным поведением понимается разновидность девиантного, включающего компенсацию своей «ущербности» на фоне сниженного уровня мотивации; заниженной самооценки, дефицита ценностных ориентации; высокого конформизма и т.п. (Ю.А.Клейберг). В психологии виктимное поведение обозначается как провоцирующее, неосторожное, неправильное, аморальное поведение, реализующееся в совокупности социально одобряемых и неодобряемых условий (Долговых, 2009). В работах О.О.Андронниковой виктимное поведение – это поведение, повышающее вероятность превращения лица в жертву преступления, обстоятельств или несчастного случая. В целом, поведение жертвы считается провокационным поведением, сопровождающимся неосознанным чувством вины, желанием

быть наказанным тем способом, который подсознательно выбирает сам потерпевший.

Как видим, в большинстве психолого-педагогических исследований понятия: «виктимное поведение» и «поведение жертвы», используются как синонимичные категории которые, с нашей точки зрения, все же требуют некоторых уточнений.

Виктимное поведение обозначает особый тип девиантного поведения личности, представляющий собой актуализированный способ ее жизнедеятельности, характеризующийся двойственностью: с одной стороны, действия жертвы обусловлены социальными факторами (виктимогенный характер условий, ситуаций, стилей межличностного взаимодействия), а с другой – поступки определяются внутренней виктимной активностью личности. В этом смысле понятие «виктимное поведение» выступает как объединяющая категория, включающая всех участников взаимодействия, поддерживающих процесс взаимной виктимизации друг друга («цепной процесс виктимизации» по Е.В.Руденскому), в котором исключительное место занимает поведение самой жертвы. *Поведение жертвы*, также обусловленное внешними и внутренними детерминантами, носящими виктимогенный характер, обозначает специфический тип виктимного поведения в сложном сочетании разнообразных форм виктимной активности: агрессии, аутоагрессии, некритичности, зависимости, беспомощности, демонстративности, инфантильности, манипулятивности, и т.п., находящих воплощение в виктимных действиях и поступках, которые, в свою очередь, выражаются в межличностных виктимных ролях: в игровой, и социальной (см. рис. 1).

Таким образом, поведение жертвы неоднородно, является сложноорганизованным психологическим феноменом, занимающим определенное место в структуре виктимного поведения, как одного из особых типов поведенческих девиаций. Неоднородность поведения жертвы проявляется в ролевом межличностном взаимодействии (игровой и социальной ролях жертвы) и основана на сложном сочетании внешних и внутренних факторов, носящих виктимогенный характер. Вначале рассмотрим внешние и внутренние детерминанты поведения жертвы, затем перейдем к специфике виктимного ролевого межличностного взаимодействия.

К внешним факторам относят социально-психологические феномены (социально-экономические, социально-культурные, социально-политические условия); ситуативные факторы (динамика актуальной ситуации, стили взаимодействия, и т.п.). Все многообразие перечисленных причин, обуславливающих виктимное поведение можно условно разделить на три группы: *макрофакторы* (культурно-исторические условия), *микрофакторы* (тип ситуации), *мезофакторы* (характер, стиль межличностного взаимодействия).

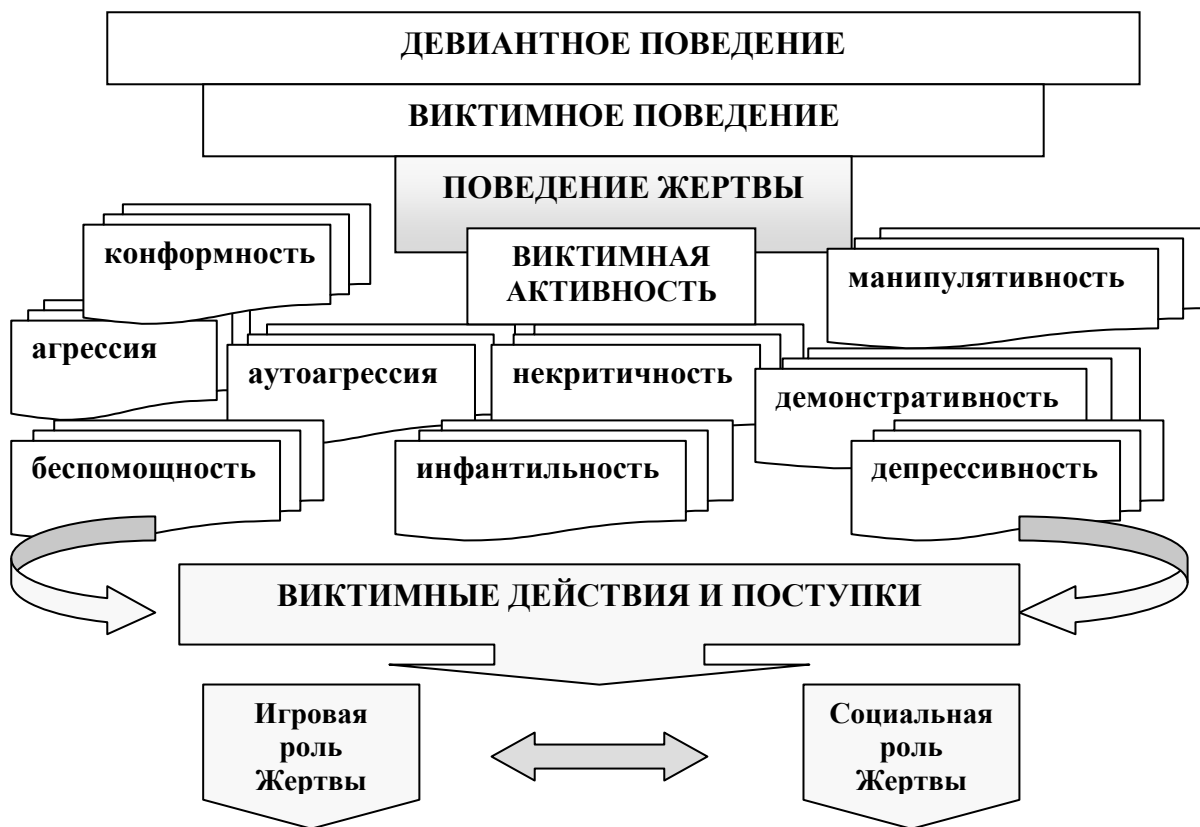


Рисунок 1. Поведение жертвы в структуре девиантного поведения

Место социальных детерминант в формировании поведения жертвы хорошо освещено в научной литературе. В работах Г.И.Козырева (2008) показан феномен намеренного конструирования жертвы для разрешения социально-политических конфликтов. А.В.Мудрик (2008) описал различные типы обществ, культур, стилей воспитания, продуцирующих разные типы жертв. В исследованиях О.О.Андронниковой, М.П.Долговых (2009) выявлено негативное влияние директивных, враждебных и непоследовательных стилей семейного воспитания на формирование виктимного поведения. Д.В.Ривман (2000) делает анализ виктимологической ситуации, сложившейся в нашей стране, и способствующей виктимизации больших групп людей. В исследованиях В.С.Мухиной (1993), Ю.И.Саенко (1999) описана возможность возникновения комплекса жертвы у пострадавших в результате аварии на ЧАЭС. В наших исследованиях факторов виктимизации разных этнических групп выявлено негативное влияние авторитарной системы управления на формирование ролевой виктимности у больших групп людей (Одинцова, 2012). Также обнаружено, что социальной детерминантой виктимного поведения может являться и низкий статус семьи (Одинцова, 2011).

Как видим, научных работ, раскрывающих внешние причины виктимного поведения множество, при этом, исследователи делают акцент и на существенной роли *внутренних психологических факторов виктимизации*, которые труднее поддаются изучению в отличие от внешних, потому что являются едва уловимыми, не всегда осознанными, и весьма разнообразными.

Все многообразие внутренних факторов виктимизации, отраженных в разных науках, занимающихся проблематикой виктимности, попробуем привести к единой системе. К ним относятся:

1) *виктимность*, как устойчивая личностная особенность, обусловленная особым сочетанием индивидуально-типологических, характерологических детерминант;

2) *уровень личностного развития* (мотивация, ценностные, смысловые ориентации, и т.п.);

3) *виктимная активность*, как особая внутренняя психическая активность в форме агрессии, аутоагрессии, беспомощности, инфантильности, нескритичности, демонстративности, манипулятивности, и т.п., направленная на действия и поступки, превращающие индивида в жертву игрового или социального характера. Большинство специалистов склонны придерживаться мнения, что именно виктимная активность, как основа виктимного поведения в целом, обусловлена первыми двумя факторами: виктимностью и уровнем личностного развития (О.О.Андронникова С.Н.Радачинский, В.А.Туляков, и др.).

С этой позиции далее при описании виктимного поведения, мы будем использовать только одно понятие: *виктимная активность*, подразумевающая при этом два других.

Таким образом, в специфических *условиях* (культурные, политические, экономические), в особых *жизненных ситуациях* при определенных *стилях взаимодействия* (все это: условия, ситуации и стили взаимодействия должны обладать виктимогенным потенциалом), при встречной личностной виктимной активности, формируется особый тип поведения – поведение жертвы.

Следует отметить, что поведение жертвы далеко не всегда носит навязанный характер, как это принято считать в виктимологии, социологии, и других дисциплинах. В.С.Мухиной было подмечено, что жертвой становится пострадавший, который *пользуется* тем, что он испытал несчастье (Мухина, 1993). То есть, речь идет о субъективном отношении индивида к воздействию на него той или иной неблагоприятной ситуации, а, это, в свою очередь, говорит о неоднородности поведения жертвы, которая становится еще более очевидной при ролевом межличностном взаимодействии.

Проблематика ролевых межличностных отношений представлена многочисленными работами в области зарубежной и отечественной социальной психологии (Э.Аронсон, Ф.Зимбардо, П.Жане, Дж.Мид, Т.Парсонс, Р.Хемфи, А.И.Кравченко, Н.Н.Обознов, Ю.П.Платонов, и др.). Так, выделены типы ролевых конфликтов (Ю.Г.Алешина, Н.В.Гришина, С.И.Ерина, и др.), виды социальных ролей (Ю.П.Платонов, и др.), детально описана их специфика, созданы разные структуры межличностного взаимодействия (Э.Берн, Б.Ф.Ломов, П.А.Сорокин, Я.Щепаньский, и др.), и многое другое. Наиболее глубоко, на наш взгляд, подходят к типологии человеческих взаимоотношений через описание тех или иных ролей В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев (1995). В основу предлагаемой ими классификации положены две фундаментальные

характеристики связей и отношений между людьми: ситуативность-внеситуативность; свободный и навязанный характер, на основании чего авторы выделяют следующие единицы анализа (роли): *социальная роль; игровая роль; статус; позиция* (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 159-160). Данная типология представляет наиболее удачный вариант из уже существующих, является универсальной, позволяет раскрыть межличностное ролевое взаимодействие не в статике, а в динамике, побуждает к созданию новых типологий.

Одним из вариантов является типология ролевого виктимного поведения, в которой мы выделили специфические виктимные роли: Игровую роль жертвы, Социальную роль жертвы, Позицию жертвы и Статус жертвы. Игровая роль жертвы, которой следует индивид, является динамическим воплощением позиции жертвы – более прочного, устоявшегося образования, в свою очередь, социальная роль жертвы – динамическим воплощением статуса жертвы. Следуя разработкам В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева, выделенные нами единицы анализа так же отличаются характером (ситуативна или постоянна) и типом (добровольна или навязана), но они же наделены и особыми психологическими характеристиками, позволяющими различать их между собой, которые рассмотрим несколько позднее. Позиция и статус жертвы в наших эмпирических исследованиях с последующим кластерным анализом, как правило, образовывали единый кластер. Лица, попадавшие в данную группу обладали высоким уровнем ролевой виктимности и сходными психологическими характеристиками. На этом основании мы объединили эти две единицы анализа в одну и дали ей общее название: Позиция жертвы.

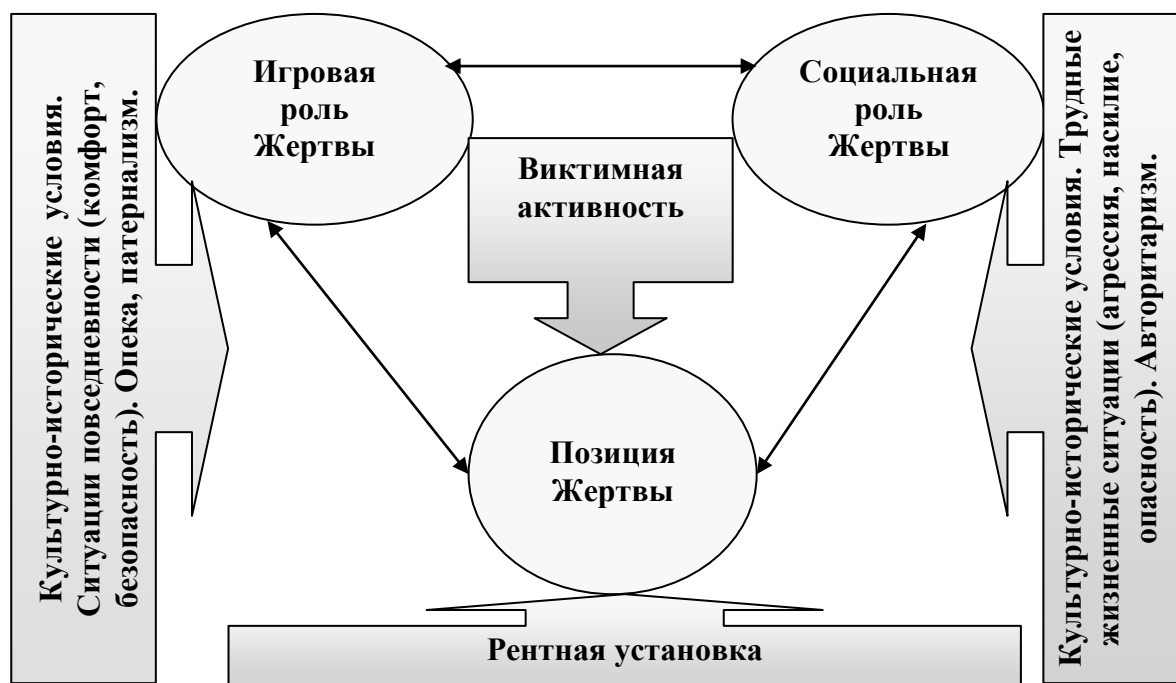


Рисунок 2. Психологическая структура виктимного межличностного ролевого взаимодействия

Таким образом, мы выделили не четыре, а три типа виктимных ролей, демонстрирующих неоднородность виктимного поведения в целом: Игровая роль жертвы, Социальная роль жертвы и Позиция жертвы, которые являются основными структурными элементами психологической структуры виктимного межличностного ролевого взаимодействия (см. рис. 2).

Первая виктимная роль, которую мы назвали *игровая роль жертвы*, является единицей анализа добровольных, взаимовыгодных, легко принимаемых членами межличностного взаимодействия ролевых отношений, детерминированных сложным сочетанием разнообразных форм *виктимной активности*, среди которых демонстративность, инфантильность, манипулятивность, зависимость, некритичность, беспомощность, и др., имеющих в своей основе скрытую мотивацию, и гармонично вписывающихся в проигрываемую ситуацию.

Игровая роль жертвы может формироваться даже в ситуациях повседневности, имеющих комфортный и безопасный характер под воздействием внешних (опеке, патернализме), и внутренних (виктимной активности) факторов. Ситуации повседневности, которые занимают большую часть человеческой жизни и традиционно считаются благоприятными («...привычный порядок повседневной жизни не прерывается и воспринимается как непроблематичный» (Бергер, Лукман, 1995, с. 46)) также могут обладать виктимогенным потенциалом. Ведь их относительно непроблематичный характер (благополучие, комфорт) не оказывает того стимулирующего воздействия, которым обладают трудные ситуации. Человек лишен опыта преодоления, в результате чего происходит стагнация личностных ресурсов и добровольное принятие роли жертвы. Безопасный и комфортный характер среды вовсе не является гарантией гармоничного развития личности, наделенной внутренней виктимной активностью.

Социальная роль жертвы – это единица анализа навязанных (предписанных) отношений, стигматизирующих индивида, способствующих его некоторой изоляции от социальных отношений в силу их болезненности, детерминированных сложным сочетанием разнообразных форм *виктимной активности*, таких как: аутоагрессия, агрессия, беспомощность, зависимость, инфантильность, конформность, и др., что деформирует возможность построения его нормальной жизнедеятельности на ближайшую и отдаленную перспективу.

Социальная роль жертвы формируется в ситуациях, имеющих угрожающий и опасный характер под воздействием внешних (авторитаризм, тоталитаризм, и т.п.) и внутренних (виктимной активности) факторов. Социальная роль жертвы – продукт трудных жизненных ситуаций, являющихся изначально агрессивными по своей сути (криминальные, экстремальные, кризисные, и др.). Данные ситуации разрушают целостность образа мира личности и вызывают психологические травмы. Вместе с тем, трудные жизненные ситуации могут побуждать человека к преодолению, закалять,

способствовать личностной зрелости. Однако, это относится к категории людей, не наделенных виктимной активностью.

Позиция жертвы – результат причудливого слияния игровой и социальной ролей жертвы. Носит постоянный характер, формируется под воздействием неблагоприятных, обладающих виктимогенным потенциалом внешних (условия, ситуации, стили взаимодействия) и внутренних (виктимная активность) факторов. Индивид, заняв устойчивую позицию жертвы, выработав определенную модель отношений, по-другому жить не умеет и не желает. Особое удовольствие получает от вселения вины за происходящее ближайшему окружению. Все поведение выстроено на готовности к специфической реакции получения выгоды (материальной либо моральной) из своего неблагоприятного положения, возникающего на фоне необоснованной помощи и поддержки со стороны микро- и макро- окружения, и оказывающего деформирующее влияние на личность и все ее поведение. Подобная готовность к получению выгоды нами была названа рентной установкой, специфика проявления которой выражается в утилитарном подходе к своему бедственному положению; в настойчивых требованиях компенсаций; в ощущении себя особенно пострадавшим и беспомощным; в фокусировании психической активности на страдании; в иждивенческих тенденциях и паразитических взглядах; в инфантилизме; в беспомощности, пассивности; в локализации контроля на внешний мир (экстернальность), в кверулянтстве (от лат. *querulus* – постоянно жалующийся), и т.п.

Следует отметить, что рентная установка в той или иной степени присутствует в поведении выделенных нами трех типов жертв, однако наибольшее ее воздействие на поведение, которое мы называем виктимным, можно обнаружить в позиции жертвы и при игровой роли жертвы. Индивид, пребывающий в социальной роли жертвы, тяготится своим стигматизированным положением, и мотивирован на освобождение от негативного ярлыка, но это не означает, что рентная установка в его поведении совершенно не присутствует. Например, с одной стороны «козел отпущения» действительно испытывает дискомфорт, с другой – получает удовольствие от якобы великой миссии, которая заключается в том, что он как никто другой призван быть целительным средством, впитывая агрессию, накопившуюся в социуме (вторичная выгода по З.Фрейду). Драматизм страдания «козла отпущения» – это единственное, что придает ему значительность. Страдания становятся частью его образа, тем качеством, которое делает его особенным и неповторимым. Как видим, рентная установка, проявляясь по-разному в тех или иных ролях жертвы, также детерминирует виктимное поведение.

Было бы непростительным упущением с нашей стороны не остановиться и на обратной стороне взаимодействия с жертвой: Спасителем и Агрессором – именно так их назвал Э.Берн. В своих работах автор отмечал, что они являются носителями сходных с жертвой характеристик (эмоциональная нестабильность, склонность к обвинениям других, страх ответственности, демонстративность, рационализация своих поступков, и т.п.) (Берн, 2008). Б.Беттельхейм, также

подметил сходства в поведении агрессора и жертвы, заключающиеся в столкновении стереотипов, которые мешают рассмотреть друг в друге индивидуальность, но оказываются очень выгодными для обеих сторон, т.к. служат мощнейшим оправданием нежелательных личностных проявлений (Беттельхейм, 2008). Вопрос наложения ролей преступника и жертвы в одном лице считается одним из самых «тонких» вопросов виктимологии – писал еще В.Л.Франк (Франк, 1977, с. 104). Наверное, это касается не только виктимологии. Ссылаясь на одного из героев Достоевского, восклицающего: «Кто я преступник или жертва?» Л.В.Франк довольно категорично отвечает: «И преступник, и жертва», основываясь при этом на ряд достаточно представительных и корректных эмпирических данных.

В современных разработках проблематики виктимного поведения также делается акцент на некоторых сходствах насильника и жертвы. Так, например, в исследованиях С.Г.Войтенко на материале уголовных преступлений, показано, что те и другие отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, агрессивностью, сниженным самоконтролем, несформированностью морально-нравственных установок, демонстративностью, и т.п. В ряде случаев даже трудно бывает четко выделить фигуру жертвы и фигуру преступника. Они различаются между собой лишь общественной оценкой значимости их поведения (сочувствие жертве и укор преступнику) – отмечает автор (Войтенко, 2000). Е.В.Руденский пишет о субституции, что означает постоянный взаимообмен агрессией и нескончаемый процесс взаимопревращений людей то в жертв, то в агрессоров, последствия которого могут привести к почти полной виктимизации общества (Руденский, 2010)

С психологической точки зрения в целом, виктимное поведение демонстрирует замкнутый круг деструктивных отношений и основано на виктимной активности и личностной незрелости всех сторон взаимодействия. В нашей модели формирования ролевого поведения жертвы (Рис.2), Спаситель и Агрессор выступают метафорическим воплощением совершенно разных по своей сущности виктимогенных условий, ситуаций и стилей взаимодействия.

Таким образом, психологическая структура виктимного межличностного ролевого взаимодействия содержит следующие единицы анализа:

1) *культурно-исторические условия, ситуации, стили взаимодействия*, обладающие виктимогенным потенциалом;

2) *виктимная активность*, как особая внутренняя психическая активность, обусловленная виктимностью и уровнем личностного развития в форме агрессии, аутоагрессии, беспомощности, инфантильности, нескритичности, демонстративности, манипулятивности, и т.п., направленная на действия и поступки, превращающие индивида в жертву.

3) *виктимные поведенческо-ролевые типы*: Игровая роль жертвы, Социальная роль жертвы, Позиция жертвы;

4) *рентная установка*, на основании которой выстраивается межличностное виктимное взаимодействие.

Все компоненты данной модели сложным образом взаимосвязаны между собой. Виктимное поведение охватывает все ролевое межличностное взаимодействие, где единицами анализа могут выступать разные типы жертв, не являющиеся исключением Спаситель и Агрессор, вовлеченные в виктимные отношения. Как агрессивная, так и относительно комфортная и безопасная среда («диктат и опека – явления одного порядка, и различия лишь в форме, а не в сущности» – писал А.В.Петровский) (А.В.Петровский, 2007), могут являться факторами виктимизации личности, наделенной виктимной активностью, специфическим образом проявляющейся в ролевом виктимном поведении игрового или социального характера, выстроенного на рентных установках. В итоге формируется особый личностный психотип – *Жертва*.

Библиографический список

Андроникова О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению // Материалы III Межрегиональной научно-практической конференции 17-18 декабря 2003 г. М., 2003. [<http://spsi.narod.ru/5.htm>].

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М., 1995. С. 66-69.

Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб., 2006.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 2008.

Беттельхейм Б. Просвещенное сердце. Исследование психологических последствий существования в экстремальных условиях страха и террора. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://lib.ololo.cc/a/1215>].

Войтенко С. Г. Криминологическое исследование виктимности потерпевших. Белгород, 2000.

Долговых М.П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пс. н. 19.00.01. М., 2009.

Клейберг Ю.А. Социально-психологические основы феномена беспризорности: Монография. М., 2012.

Козырев Г.И. «Жертва» в структуре социально-политического конфликта: монография. М., 2008.

Мудрик А.В. Человек – объект, субъект и жертва социализации // Известия РАО. 2008. № 8. С. 48-57.

Мухина В.С. Возможность возникновения комплекса «жертвы» у пострадавших от аварии на ЧАЭС // Чернобыльская катастрофа: диагностика и медико-психологическая реабилитация пострадавших. Минск, 1993. С. 34-38.

Одинцова М.А. Субъективные и объективные факторы виктимизации россиян и белорусов [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. № 1(21). <http://psystudy.ru>

Одинцова М.А. Образ мира у подростков из неполных семей // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 82-89.

Петровский А.В. Психология и время. СПб., 2007.

Ривман Д.В. Виктимология. СПб., 2000.

Руденский Е.В. Депривационный виктимизм как социально-психологический фактор риска экстремизма. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://victimolog.ru/index.php/articles/182-evrudenskij-deprivatsionnyj-viktimizm-kak-sotsialno-psikhologicheskij-faktor-riska-ekstremizma>].

Саенко Ю.И. Постчернобыльская фаза пострадавших: самоспасение, самореабилитация, самозащита, самосохранение. Киев, 1999.

Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.

Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939. СПб., 2002.

Франк Л.В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. Душанбе, 1977.

А.В. Печерский, Л.В. Руднева

Адаптация подростков и юношества в изменяющемся мире: социально-психологический анализ

Изменения, происходящие в социальном, культурном, предметном и природном мире актуализируют проблему адаптации как одного из феноменов человеческого существования, который интегрирует возникающие психические новообразования при изменении общественно-исторического, социально-психологического или индивидуально-личностного контекста. Изучение адаптационных процессов с позиции человека как субъекта жизнедеятельности, как целостной личности, осознанно выбирающей направление и способы построения собственного жизненного пути в нестабильном мире, неизбежно сталкивается с необходимостью психологического анализа взаимодействия человека и социальной среды. В этом случае более отчетливо проявляются механизмы адаптации к факторам макро- и микросреды, взаимоотношения человека с ними и с самим собой, раскрывается регулирующая роль личности в создании субъективной модели реальности и своего бытия, становится понятной осознанность и избирательность выбора необходимых стратегий поведения, достижение гармонии объективных требований и реально возникающих феноменов жизни.

В настоящее время появился ряд тревожных сигналов ослабления адаптационных резервов человека. Среди них: расширение спектра социогенных неврозоподобных расстройств, увеличение числа самоубийств, сокращение продолжительности жизни, сокращение рождаемости (Петленко, Давиденко, 1998). Психологическое содержание окружающей социальной среды провоцирует нарастание агрессивно-тревожных проявлений во взаимоотношениях человека с обществом, природой, культурой, предметной средой. Общественные отношения приобретают такие отличительные признаки как возрастание степеней свободы личности при одновременном ослаблении социального контроля, доминирование борьбы над согласием, обесценивание внешних регуляторов поведения, мифологичность (Зобов, 1997). Жизнедеятельность в таких социальных условиях требует от личности повышения гибкости мышления и поведения в целом, способности к рефлексии, критической реконструкции реальности, отказа от привычных и стереотипных форм поведения и взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Существенные изменения касаются не только общества в целом. Можно констатировать, что семья, образовательные учреждения претерпевают структурные и содержательные изменения, оказывающие заметное влияние на психическое здоровье подрастающего поколения.

Особые трудности в адаптации к изменяющимся социальным условиям испытывают лица подросткового возраста. Незрелость мотивационно-волевой сферы, неравномерность и гетерохронность в развитии личностных образований резко снижают адаптивные возможности этой категории лиц, являются факторами, ограничивающими сферу реализации их актуальных социальных потребностей. Острота проблемы социальной адаптации лиц подросткового возраста обуславливает необходимость теоретического анализа вопросов, связанных с определением механизмов и детерминант социальной адаптации, выводит на актуальный уровень поиск средств повышения адаптационного потенциала развивающейся личности.

Рассмотрение ряда концептуальных положений и эмпирических данных опубликованных исследований убеждает нас в том, что механизмы адаптационных процессов имеют интересную природу и могут рассматриваться лишь в контексте многообразных взаимодействий личности с другими людьми, с окружающей реальностью. Содержание и вектор адаптации на социально-психологическом, психологическом, психофизиологическом уровнях организации во многом определяются личностными свойствами человека, его самовосприятием, самоощущением, самооценкой, интегративным отношением к себе в условиях конкретного социального окружения (Завьялова, 2001).

Типичные формы адаптационного поведения, обеспечивающие сохранность внутренних резервов человека, особенно отчётливо проявляются в сфере межличностного взаимодействия. Современная социальная ситуация, более многозначная и неопределённая, чем раньше, подталкивает людей к установлению контактов, проявлению индивидуальности независимо от общественной оценки нетипичности собственной позиции или трактовки моральных норм. В общении людей стала больше проявляться раскованность и независимость, граничащие с агрессивностью, рационализм, ориентация на личную выгоду, на решение собственных проблем. Интимно-личностные взаимоотношения, основанные на эмпатии, требующие от общающихся значительных интеллектуальных и эмоциональных затрат, ослабевают. На смену им приходят более экономичные, часто «заученные» и штампованные формы поведения. Ещё С.Л. Рубинштейн утверждал, что с изменением общественного строя происходит ряд изменений в психологии людей, появляются новые, специфические свойства, порождённые складывающимися общественными отношениями (Рубинштейн, 1973). Тесную связь личностных свойств с общественным устройством отмечал Б.Г. Ананьев. Он полагал, что многообразие связей личности с обществом, с различными социальными группами и институтами детерминирует интраиндивидуальную структуру личности, её внутренний мир. Сформировавшиеся личностные образования

регулируют активность и направленность взаимодействия человека с внешним миром, обуславливают модальность его отношений с другими людьми (Ананьев, 1971).

Адаптируясь, человек актуализирует и реализует разнообразные роли и функции, отражающие его естественно-биологическую и социально-историческую природу, в полной мере раскрывает свою индивидуальность, свой индивидуальный и личностный потенциал, свои физические и духовные возможности. Понимание адаптационных процессов и их результата – адаптированности – требует анализа постижения человеком собственных взаимосвязей с миром, осознания и понимания своей роли в них.

Рассмотрение адаптационных процессов в контексте социализации подростков и юношей обретает вполне адекватную теоретическую основу с позиций процессов приспособления, достижения устойчивости в изменяющихся внешних условиях, сохранения целостности, способности к самодвижению, саморазвитию и самоорганизации.

Приспособительные процессы необходимы для взаимодействия индивида с природной и социальной средой. Главная их задача – сохранение телесной и психической целостности, обеспечение выживания, нормального функционирования личности как субъекта собственной жизнедеятельности. В данном контексте социально-психологическая адаптация понимается как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды (Дерманова, Коростылёва, 1997).

Приспособление признаётся одним из типов адаптации, сущностью которого является эффект вхождения в ближайшую социальную среду, обеспеченного активностью, собственными ресурсами личности, направленными в данном случае на самоизменение. Вектор самоизменения может быть различным: принесение индивидуальности в жертву приспособлению, проявление конформизма, или сохранение и развитие индивидуальности, реализация своего внутреннего потенциала. И в том и в другом случае приспособление обеспечивает равновесие человека с изменяющейся социальной средой, сохранение психической целостности и устойчивости, не прибегая при этом к каким-либо существенным преобразованиям среды. Критериями достигнутого равновесия со средой признаются успешность деятельности, бесконфликтность общения, удовлетворённость собой, должное состояние здоровья и т.п. (Завьялова, 2001).

В то же время, достижение равновесия с социальной средой не может быть признано единственной целью социально-психологической адаптации, поскольку такая позиция в понимании адаптации включает в себе определённые ограничения. В данном понимании адаптации подчёркивается неизменность и доминирование средовых факторов, что делает поведение человека полностью детерминированным этими же факторами. В настоящее время разрабатывается и экспериментально обосновывается необходимость неуравновешенного состояния системы для формирования адекватной для

конкретной социальной среды устойчивости личности и развития способности к самодвижению и самоорганизации (Панфёров, 2000).

Взаимодействуя с природой, обществом и самим собой, человек стремится не только к достижению собственной устойчивости. Ему внутренне присуща потребность в творческом преобразовании окружающей среды, в формировании нового содержания жизни. Реализуя эту потребность, человек становится относительно независимым от актуально происходящего, способным к прогнозированию развития событий, планированию своего жизненного пути в соответствии с моделью «потребного будущего». Эта потребность выводит человека на позиции субъекта адаптации, творца собственных адаптационных резервов и программ, осознающего и переживающего изменения в своём «Я» и изменения в окружающей его среде, формирующего необходимые ему стратегии адаптации к изменяющемуся миру и к своему новому образу (Панфёров, 2000).

Адаптационный процесс содержит в себе стимулы, побуждающие личность к раскрытию своего жизненного потенциала и преобразованию окружающего мира. При этом обязательно происходит соотнесение своих возможностей с реальной ситуацией, реальными событиями, формирование определённого к ним отношения. Осознание смысла происходящего, понимание роли и личностных смыслов, стремлений субъектов ситуации даёт возможность выбора средств разрешения ситуации, продуктивного взаимодействия с Другими, прогнозирования социальных и личностных последствий поведения, выбора жизненных целей, планирования и контроля их достижения.

Роль внутренних, присущих человеку источников преобразования окружающей реальности отражена в теории пассионарности Л.Н.Гумилёва (Гумилёв, 1990). Пассионарность определяется как биологический признак, детерминированный генетически, и одновременно как характерологическая доминанта, определяющая стремление к деятельности, изменению окружения, к «нарушению инерции агрегатного состояния среды», а также самого себя. Пассионарная личность способна преодолевать границы ситуации взаимодействия со средой и действовать над ситуацией (Богданов, 1998).

По отношению к способности адаптироваться Л.Н. Гумилёвым были выделены категории людей пассионарных, людей с нулевой пассионарностью (или гармоничных) и категории субпассионариев. Пассионариям отводится роль создателей новой культуры, новой среды жизнедеятельности, что связывается с наличием у них внутреннего стремления к целенаправленной деятельности по изменению общественного или природного окружения, высокой мотивации достижения, высокой самооценки, потребности в самоактуализации. Нулевая пассионарность характеризует адаптантов, живущих по гомеостатическому принципу. Они способны адаптироваться к среде, не проявляя повышенной активности. Основные их стремления связаны с сохранением и преумножением материальных ценностей с помощью отработанных в практике окружения, хорошо зарекомендовавших себя

способов деятельности. По сути, это «тихий обыватель, адаптированный к биоценозу ареала» (Гумилёв, 1990, с. 231). Субпассионарии определены Л.Н. Гумилёвым как дезадаптанты, не способные полноценно адаптироваться. Им свойственны отсутствие творческой активности, низкая работоспособность, эмоциональная и умственная дефицитарность, доминирование витальных потребностей и т.п.

Особенности адаптационных процессов исследовались Т.И. Ронгинской, которая отмечает различную степень активности личности в регуляции новых взаимоотношений с социальной средой. В зависимости от когнитивных, эмоциональных особенностей личности формируются различные механизмы регуляции поведения, деятельности, формируются индивидуальные стратегии адаптации: от пассивной, сохраняющей привычные стереотипы жизни, до активной, творческой, преобразующей (Ронгинская, 1995).

Ориентация на личность как субъект адаптации определяет ещё один смысловой аспект, заключающий в себе содержание и структуру адаптационного потенциала личности, детерминанты его проявления и полного раскрытия. Содержание личностного адаптационного потенциала конкретизируется в исследованиях А.Г. Маклакова и насыщается главным образом взаимосвязанными психофизиологическими и социально-психологическими характеристиками, такими как нервно-психическая устойчивость, самооценка, опыт общения и связанные с ним параметры самоуважения, социальной поддержки, включённости в групповые отношения, способность к согласованности усилий, разрешению конфликтов (Маклаков, 2001). Чем более выражены перечисленные характеристики, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться.

Адаптационный потенциал, таким образом, рассматривается как интегральное образование, объединяющее в сложную систему биологические, психические и социально-психологические свойства и качества, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в изменённых условиях жизнедеятельности.

Биологический компонент адаптационного потенциала личности объединяет соматические, физиологические, психофизиологические особенности человеческой организации. В нём заключены энергетические ресурсы личности, влияющие на уровень здоровья, физическую и психическую работоспособность, толерантность к неблагоприятным факторам внешней среды. Его роль велика в достижении успеха во взаимодействии с окружающей социальной средой. Опыт специальной психологии убедительно показывает, что врождённые аномалии развития могут превращаться в источник трудностей адаптации, что в значительной степени усиливает риск дезадаптивного поведения (А. Адлер, Л.С. Выготский, И.А. Коробейников, В.А. Лубовский и др.).

Существенную роль в формировании адаптационного потенциала личности принадлежит индивидуальному опыту межличностного

взаимодействия и формирования межличностных отношений. Детско-родительские отношения, семейная атмосфера, значимое ближайшее окружение (в образовательной среде и среде сверстников) закладывают базис определённого репертуара адаптивного поведения, который может быть использован в изменяющихся условиях жизнедеятельности, но и может превратиться в серьёзное ограничение для конструктивной личностной адаптации.

Психический компонент адаптационного потенциала обеспечивается скрытыми и реальными психическими возможностями человека, позволяющими отражать объективную реальность во всём её многообразии и регулировать те отношения, которые возникают во взаимодействии с этой реальностью и самим собой, сохраняя собственную целостность и индивидуальность. Взаимодействие человека с социальной средой, а также с самим собой влияет на содержательные и структурные признаки психических образований, на актуализацию тех или иных свойств и функций этих образований. Контекст взаимодействия определяет функциональные доминанты этих образований, особенности их интеграции, выстраивает необходимую иерархию и создаёт определённые подсистемы регуляции различной степени обобщённости.

Теоретический анализ процесса адаптиогенеза личности, выделение его факторов и детерминант позволяет нам со всей очевидностью заключить, что снижение адаптационных возможностей подростков и юношей может быть обусловлено системными влияниями факторов биологического (ухудшение физического и психического здоровья, снижение энергетических ресурсов организма), личностного (темпераментальные, характерологические, аффективные свойства, особенности структур самосознания, установочной системы личности и др.) уровней, так и специфичностью условий социальной ситуации развития этой категории лиц. Интегративные влияния этих факторов определяют содержательные и функциональные параметры психических образований личности, которые чаще всего не обеспечивают возможность преобразования и повышения эффективности взаимодействия с окружающей реальностью.

Реальной основой развития адаптационного потенциала подростков и юношей, помимо изменения параметров социальной ситуации их развития (что требует ресурсоёмких экономических и социальных программ), может быть организация специальных психолого-педагогических влияний, нацеленных на развитие содержательных характеристик и функциональной активности психических образований личности как факторов повышения продуктивности межличностного взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Библиографический список

Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Этюды валеологии: здоровье и человеческая ценность. СПб., 1998.

Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Социальная мифология России и проблемы адаптации. СПб., 1997.

- Завьялова Е.К.* Психологические механизмы социальной адаптации // Вестник Балтийской педагогической академии. 2001. Вып. 40. С. 55-59.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Ананьев Б.Г.* О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Л., 1971. С. 145-167.
- Дерманова И.Б., Коростылёва Л.А.* Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылёвой. СПб., 1997. С. 20-37.
- Панфёров В.Н.* Психология человека. СПб., 2000.
- Гумилёв Л.Н.* Этнос и биосфера земли. Л., 1990.
- Богданов В.А.* Самореализация, пассионарность, судьба // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылёвой. СПб., 1998. Вып.2. С. 80-91.
- Ронгинская Т.И.* Феномен сопротивления адаптируемым воздействиям: автореф. дисс... докт. психол. наук. СПб., 1995. 33 с.
- Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т.22., №1. С. 16-24.

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Э.И.Бахтеева

Детская субкультура как ведущий фактор успешной адаптации ребенка на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту

Стремительные и постоянные преобразования в обществе обуславливают поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на активный поиск условий, обеспечивающих успешную социализацию и адаптацию личности.

В период перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту происходит кардинальная перестройка личности ребенка, обнаруживающая себя в специфических возрастных новообразованиях. Их отличие от новообразований других возрастных периодов состоит в интеграции отношений, констатирующих личность, в усложнении их структуры и приобретении ими все более опосредствованного характера. Преобразованные отношения задают направление развития всех психической активности ребенка и, прежде всего, процессов его самопознания. Своеобразие этих процессов состоит в том, что они разворачиваются не во внутреннем плане, как акт самоанализа (интроспекции), а имеют развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими. Присвоение точки зрения окружающих на себя как источник успеха или неуспеха в деятельности ложатся в основу отношения ребенка к себе, к своей личности, становятся критериями его конкретной самооценки (Шарапова, 2009).

Этап перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, как адаптационный период, рассматриваемый учеными как кризисный период с ярко выраженными фазами вхождения в кризис, собственно кризисной и фазой выхода из него, является решающим в процессе формирования важнейших «фундаментальных» оснований психики ребенка (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, Н.И. Непомнящая, И.В.Субботский и др.). В научных исследованиях переход от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется все более существенным изменениям и расширением социальных функций круга взаимосвязей, контактов и неподготовленностью детей к жизни.

По Л.С. Выготскому кризис возраста связан со сменой ведущего вида деятельности, изменением позиции ребенка в системе взаимодействия с социальным окружением. Поведенческое проявление кризиса представлено двумя вариантами: яркой острой формой протекания (ребенок начинает манерничать, капризничать; в поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное; вертлявость, паясничание, клоунада; ребенок строит из себя шута) и более сглаженной формой (ребенок становится непонятным для взрослого во многих своих проявлениях) (Выготский, 1991).

У детей 5-7-летнего возраста в связи с продвижением в их общем психическом развитии появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности. Конечно, иногда это стремление имеет и другое конкретное выражение: например, стремление выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощниками в семье и т. д. Но психологическая сущность этих стремлений остается той же самой – старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности.

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным осознание себя не только как субъекта действия (что было характерным для предшествующего этапа развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений. Это становится возможным потому, что к концу дошкольного возраста на основе целого ряда психических новообразований, возникающих в процессе социализации ребенка, он объективно представляет собой уже достаточно устойчивую интегративную систему и способен в специфической для своего возраста форме осознать себя в этом качестве и дать отчет в своем отношении к окружающему. Иначе говоря, у ребенка появляется осознание своего социального Я.

Согласно исследованиям К.Н. Поливановой особенности поведения детей в период кризиса представлены симптомами трех категорий. Симптомы первой категории имеют характер прямого нарушения некоторых устоявшихся в данной семье отношений, проявляются в спорах, непослушании, паузах, требовательности, упрямстве, хитрости, реакции на критику, капризах. Симптомы второй категории носят нейтральный характер, выражаются в изменениях внешнего вида, в более взрослом поведении. Возникают новые самостоятельные занятия. Осуществляя самостоятельную деятельность, ребенок обращается к близкому взрослому как к эксперту. Это обращение также свидетельствует о выделении в целостном прежде отношении нового аспекта. Симптомы третьей категории включают положительные приобретения взрослеющего ребенка, проявляющиеся в том, что ребенок де-

монстрирует взрослому свою «взрослость», подчеркивая тем самым возросшую самостоятельность (Поливанова, 2000).

Период адаптации ребенка к школе, переход от дошкольного детства на следующий школьный этап развития характеризуется решительным изменением места ребенка в системе доступных ему общественных отношений, происходит существенное изменение характера модальности отношений к окружающим людям и миру. В исследованиях А.Г. Рузской и Л.А. Венгера появление новой, по сравнению с дошкольным возрастом, схемы взаимодействия ребенка с посторонним человеком связано с возникновением у ребенка представления о новом «мире» - мире взрослых, мире социальных отношений, мире, регламентированном некоторыми иными, чем в близком окружении, нормами. Возникая после пяти лет, представление о постороннем взрослом приобретает черты схемы поведения. М.Г. Елагина отмечает тот факт, что ребенок, вступая в контакты с окружающими, включаясь в разнообразные общности, выполняя определенные роли, в то же время остается собой, ощущает себя существом в чем-то неизменным.

В процессе социализации, адаптации ребенок преодолевает эгоцентризм, начинает четко отделять свое «Я» от окружающего мира, субъективное от объективного и т.д. Расширение жизненного опыта приводит к тому, что объекты окружающей действительности в процессе взаимодействия с ними все больше открываются ему как субъекты. В этот период меняются социальные роли и функции детей, значительно расширяющиеся отношения с окружающим миром и другими людьми. Они активно осваиваются в общественной жизни, учатся устанавливать с людьми (как со сверстниками, так и со взрослыми) определенные взаимоотношения, постигают смысл их действий и поступков.

Опыт взаимоотношений детей друг с другом приводит к развитию рефлексии и самоанализу. На фоне формирования этих способностей начинает развиваться притязание ребенка на признание среди сверстников и формируется индивидуальный стиль социального поведения. Положение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка в целом и его поведении в частности, от этого зависит, в какой мере ребенок будет усваивать нормы отношений со сверстниками. Интерес к сверстнику достаточно рано становится одной из важнейших социогенных потребностей ребенка. Возникшее эмоциональное отношение к сверстникам воспринимается как желательное, положительно окрашенное отношение, которые они стремятся пережить вновь (Котырло, 1987, с.70). В этом периоде развития отношения характеризуются ситуативной мобильностью, легко меняются под влиянием переходящего эмоционального состояния.

Ситуация взаимодействия детей со сверстниками – это ситуация относительного равноправия партнеров, что влияет на развитие у ребенка критичности по отношению к другим людям, умения отстаивать свою точку зрения, согласовывать свои действия с другими людьми. Детское общество является источником информации о явлениях социального мира, и процесс принятия информации носит активный характер. Дети не только познают

социальный мир, но они постоянно взаимодействуют, совершают поступки, накапливают опыт поведения (Шарапова, 2009). Детское сообщество, как показывают психолого-педагогические исследования, является важным институтом социализации дошкольника. Значительное место в этом процессе принадлежит детской субкультуре. Детская субкультура (от лат. Sub-под и cultura - возделывание, воспитание, развитие) – в широком значении, все, что создано человеческим обществом для детей и детьми. В более узком - смысловое пространство ценностей, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. Для того чтобы научиться жить и успешно действовать в мире, человеку, входящему в жизнь, необходимо осознать представшую ему многомерную вселенную, как умопостигаемое целое, по отношению к которому он будет самоопределяться, искать в нем свое место и прокладывать свои пути - так значимо определяет роль детской субкультуры в становлении и развитии личности ребенка (Абраменкова, 2000, с.324). В любом обществе дети имеют собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения.

Смысл детской субкультуры для ребенка, во-первых, заключается в том, что она представляет ему особое психологическое пространство, благодаря которому ребенок приобретает социальную компетентность в группе сверстников, это значит, что основная функция детской субкультуры – социализирующая, адаптирующая и основным агентом социализации выступает группа сверстников. Уже на самых ранних этапах социо - и онтогенеза детское сообщество вместе с семьей берет на себя роли - обучающие и воспитывающие. Как писал французский писатель Франсуа Мориак: лучшие воспитатели это сверстники, ибо они безжалостны. Именно в детской среде с помощью традиционных культурных средств – детского правового быта, детского фольклора и игровых правил – происходит подчинение ребенка групповым нормам и овладение им собственным поведением, а значит, формирование его как личности (Шарапова, 2009).

Во-вторых, детская субкультура, предоставляет ребенку возможность для самореализации, экспериментальную площадку для опробования себя, определения границ своих возможностей. В отличие от культуры взрослых, задающих путь развития ребенка от простого к сложному, от конкретного к абстрактному и пр., детская субкультура задает целый веер различных путей развития, определяет зону вариативного развития, погружая в иные логики, другие языки, готовя его к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях.

В-третьих, пространство детской субкультуры создает ребенку психологическую защиту от неблагоприятных воздействий взрослого мира, это означает, что детская субкультура выполняет психотерапевтическую функцию (Абраменкова, 2000, с.119).

Таким образом, взаимодействие со сверстниками моделирует особый тип социального взаимодействия – субъект-субъектное, что в итоге позволяет

ребенку осознать смысл независимых, автономных действий человека в условиях социума, формируя навыки социального поведения.

В отличие от отношений «ребенок – взрослый», в которых социальные ценности, нормы и правила поведения принимаются совершенно готовыми, данными раз и навсегда в силу значимости близкого взрослого, эти требования не всегда понятны ребенку, для него важно одно – если он выполняет их, то им довольны, его хвалят, поощряют. С возрастом желание (мотивы) получить поощрение со стороны взрослых растет, следовательно, усиливается и потребность следовать норме, таким образом, в отношениях «взрослый-ребенок» дети подчиняют свое поведение требованиям взрослых; в отношениях «ребенок-ребенок» дети получают возможность отбора нужных качеств для конкретного детского общества. Находясь в системе «ребенок-взрослый» - ребенок попадает в ситуацию подчинения: он принимает все вердикты взрослого, даже несправедливые, он рано или поздно почувствует эту несправедливость. Моральное принуждение характеризуется односторонним уважением (моральная обязанность, чувство долга) всякое предписание исходящее от лица, к которому испытывает ребенок уважение – исходная точка обязательного правила. Обязанность поступать так, а не иначе, говорить правду и т.д. – все многочисленные виды обязанностей, которые ребенок глубоко чувствует, хотя они исходят не от него непосредственно – это предписания, обязанные происхождению взрослому и принятые ребенком. В ситуации «ребенок-ребенок», которая развивает его потребность в кооперации и взаимной симпатии – в ребенке возникает мораль нового типа – мораль взаимности, а не повиновения (Пиаже, 2006, с.145).

В этих отношениях дети учатся дружить и осваивать способы социально-ценностного поведения, т.е. соблюдают нормы и ценности социума в ситуации морального выбора, вопреки возможности их нарушить – личностные ценности выражаются в социальном поведении, что является показателем успешной адаптации ребенка к новым изменяющимся условиям. Дошкольники и младшие школьники усваивают эти нормы и ценности социума и что наиболее важно, усвоив какую-либо норму, дети становятся ее защитником. Таким образом, ребенок накапливает нравственные привычки поведения, которые входят в социальный опыт и которые впоследствии преобразуются в навыки социально-ценностного поведения.

Библиографический список

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

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Пер.с фр. В.Большакова. М., 2006.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М., 2000.

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

Шарапова Э.И. Формирование социально-ценностного поведения детей 5-7 лет: дис. на соиск степ. канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 208 с.

Е.Е.Бочарова

Конструирование образа-Я студенческой молодежью в процессе социализации

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы" (2012-1.2.1-12-000-3005-012)

В последнее время в системе психологического знания все большую значимость и популярность приобрели идеи социального конструктивизма, которые, по мнению исследователей, претендуют на роль новой научной парадигмы в социальной психологии, предполагающей специфический угол зрения на проблему социализации. Как отмечается большинством исследователей, фокус интереса сосредоточен на проблеме восприятия рядовым членом общества происходящих в социуме изменений и разработки стратегии поведения в соответствии с этим восприятием. В связи с чем, важным является изучение механизмов, посредством которых человек осознает себя частью той социальной реальности, в которой он живет и действует, а также всю совокупность социальных факторов, которые обуславливают эти процессы. Иными словами, это вопрос о том, как человек «конструирует» социальный мир, результатом которого является построение образа социального мира, который предстает перед человеком как определенная социальная реальность (Андреева, 2009; Белинская, 1999; Емельянова, 2005).

Вместе с тем, не мене значимым является и то обстоятельство, что ускорение, усложнение социальных изменений в различных областях общественной практики, нарастание количества ранее не возникавших, неопределенных социальных ситуаций, иными словами, та новая социальная реальность, которая сегодня уже традиционно определяется как социальная нестабильность, неминуемо предъявляют повышенные требования к субъектному потенциалу личности. Именно поэтому исследование механизмов конструирования социального мира, построения человеком своей социальной и личностной идентичности, когнитивных механизмов, обеспечивающих индивидуальные стратегии самоопределения в изменяющихся социальных обстоятельствах, т.е. того, что в целом можно определить как проявление субъектности личности в процессе социализации, является на сегодняшний день весьма значимым для социальной практики.

Идея самоконструирования во временной перспективе распространяется и на исследования тех идентификационных структур, которые традиционно

считались четко заданными, а именно социальной идентичности. В определенной степени это связано с тем, что социальные самоопределения личности (отражаемые в концепте социальной идентичности) феноменологически проявляются через наблюдаемые паттерны «решения проблем» (Андреева, 2000).

В итоге в структуру «социального Я» включаются как прошлые, реализованные социальные самохарактеристики, так и прогнозируемые, будущие социальные выборы.

В теории социальных представлений особое внимание уделяется такой характеристике индивидуальной когнитивной активности субъекта, как конструирование социального мира, в котором личность реально существует и функционирует. С. Московичи высказывает мысль об организации сознания индивида по типу идентификационной матрицы как специфической категориальной системы знаний субъекта, которая связывает поступающую информацию с определенными социальными категориями, наделяя объект представления соответствующими значением и смыслом (Московичи, 1995, с.3-18).

Именно, в социальном представлении, как отмечает Г.М. Андреева, отражается значимость объекта для субъекта, тем самым оно является как бы результатом взаимопроникновения субъекта и объекта, в котором сливаются воедино образ и значение (Андреева, 2000). Осознание человеком своей принадлежности к группе, эмоциональная значимость для него этой группы обуславливают построение «образа Я» как компонента социального мира, а сам мир воспринимается именно через эту принадлежность. Иными словами, доминирующая в данный момент времени идентичность или группа идентичностей во многом определяет содержание идентификационной матрицы, отражает определенный взгляд на мир.

Таким образом, социальная идентичность выступает, элементом конструирования окружающего мира: субъект и в данном случае не противопоставляется объекту, но оба они взаимодействуют в построении образа мира.

Обращаясь к категории образа, С.Д. Смирнов предлагает рассматривать образы как специфический сплав отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействию с ними. Предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или, иначе говоря, идеалы, эталоны, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Но это совпадение никогда не бывает полным и абсолютно точным, так как образ - это лишь отражение реальности в сознании человека, а не сама реальность. Но, отразившись в сознании и зафиксировавшись в том или ином виде, образ сам становится реальностью, влияющей на последующее осознание действительности, определяющим направленность на отражение не только того, что есть, но и того, что будет в ближайшем или более отдаленном будущем (Смирнов, 1985).

В тоже время, важнейшим компонентом конструирования окружающего мира, по мнению Г.А.Андреевой, являются представления о характере отношений между происшедшими, происходящими и предстоящими событиями собственной жизни человека в соотношении с событиями, изменениями в жизни общества. Это в свою очередь, позволяет рассматривать проблему временной идентичности личности (Андреева, 2000). Она заключается в том, что для человека раскрывается перспектива помещать себя в различные категории не только в силу того, что он одновременно является членом различных групп, но и потому, что он способен увидеть различия в своей групповой принадлежности в прошлом, настоящем и будущем. Единство таких временных идентичностей позволяет говорить о существовании так называемых «возможных Я» или «возможных идентичностях», фиксирующих не только то, чем человек считает себя сегодня, но и то, чем он считал себя вчера, а также вероятность того, чем он будет осознавать себя завтра.

По мнению Н.И. Леонова, личность мыслит себя одновременно в трех временных измерениях, оценивая, таким образом, свое прошлое, настоящее и будущее с точки зрения их соответствия возможностям развития (самореализации, личностного и профессионального развития). В этом плане каждое время наделяется определенной степенью значимости, представляя, тем самым, субъективную ценность (Леонов, 2007).

Как отмечает автор, возможно преобладание ценности индивидуального прошлого личности по сравнению с настоящим и будущим. Человек оценивает свое прошлое, свою личность в нем, объективные и субъективные обстоятельства прошлого как наиболее способствующие самореализации в тех или иных сферах. Однако возможно преобладание и ценности индивидуального будущего, которое, по мнению человека, содержит гораздо более благоприятные перспективы личностного или профессионального роста, чем настоящее (Леонов, 2007).

Обращаясь к категории трансспективы, как некой способности соединять настоящее, перспективу (будущее) и ретроспективу (прошлое), В. И. Ковалев отмечает, что трансспектива - это не только движение психики, совершающей обзор времени и совпадающей с направленностью объективного времени - движения из прошлого к настоящему и от него к будущему, но движение вспять от будущего к настоящему и прошлому. Транспектива - это способность сознания соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым суммировать время своей жизни (Ковалев, 2001). Отметим лишь, что осознание в настоящем прошлого и будущего приводит к интеграции не только времени своей жизни, но и ее событийной наполненности.

Вместе с тем, проблема временных аспектов идентичности задает, несколько иной фокус анализа, когда центральным становится осознание человеком своей изменчивости. Тем самым акцент ставится на осознании возможности взаимосвязи разных «ипостасей» Я, задавая итоговое представление о «себе-во-времени». Вместе с тем, как отмечает

Е.П.Белинская, традиционная проблема «времени Я-концепции» в ее мотивационном значении все более реализуется через исследования так называемой перспективной идентичности, то есть, тех идентификационных характеристик личности, которые отнесены в будущее. Перспективная идентичность, в общем, понимается как образ «Я-в-будущем», включающий в себя будущую персональную и социальную идентичность субъекта (Белинская, 1999).

Особое внимание исследователи уделяют изучению перспективы будущего, функция которой связана с «предвосхищающей социализации», выполняя также и инструментальную роль в защите и поддержке намерений, порожденных Я-концепцией в настоящем (Цейтина, 1994; Шелобанова, 2001; Яничев, 1999; Нюттен, 2004 и др.).

В этой связи важно провести анализ соотношения характеристик образа будущего и перспективной идентичности у представителей студенческой молодежи. Изучение аспектов образа представлений о будущем представляет интерес не только с точки зрения изучения данной социальной группы, но и для объяснения перспектив развития общества в целом.

С целью выявления специфики характеристик образа будущего в соотношении с характеристиками перспективной идентичности применялся комплекс психодиагностических методик: модифицированный вариант методики «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартланда. В нашем случае испытуемым предлагалось ответить 5 раз на вопрос «кто я в настоящем», «кто я в будущем» (в средней перспективе); ассоциативный эксперимент (испытуемым поэтапно предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемых с понятием-стимулом «мое настоящее», «мое будущее»); метод незаконченных предложений; для уточнения полученных данных использовалась беседа.

В исследовании принимали участие представители студенческой молодежи – студенты-психологи 3 курса СГУ; (n = 50; 19-20 лет).

Обратимся к результатам исследования реальной идентичности студенческой молодежи.

Полученный эмпирический материал был подвергнут контент-анализу. На основании полученных результатов был составлен перечень дескрипторов (описаний), включающий 58 пунктов.

Социальная идентичность в структуре реальной идентичности молодежи имеет большую представленность, нежели личностная (69,3%; 30,7%) на достоверно значимом уровне ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В структуре социальной идентичности наибольшую выраженность имеют *учебно-профессиональная* («студентка-студент», «второкурсник», «будущий специалист», «будущий профессионал»), *семейная* («дочь-сын», «родственник», «член семьи», «внучка», «сестра-брат»), *узкогрупповая* идентичности («член танцевальной группы», «спортсмен», «вокалистка и т.д.» (47,7%; 43%; 37%). Данный факт свидетельствует о том, что основными

сферами проявления активности молодых людей являются сфера учебно-профессиональной деятельности, сфера семьи и увлечений.

Половая, возрастная и гражданская идентичности имеют меньшую представленность (15,8 %; 10,2%; 8%).

В структуре личностной идентичности наибольшую выраженность имеют группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами («вежливая» «воспитанный», «искренний», «порядочный», «добрый» и т.д.) (42,2%); межличностными свойствами («подруга», «друг», «приятель», «общительный», «влюбленный») (37%); физическими характеристиками, точнее, характеристиками внешней привлекательности («красивая», «привлекательная», «симпатичная», «кругленькая», «хрупкая», «блондинка-рыжая» и т.д.) (22%). Немногочисленную группу составили признаки, отражающие интеллектуальные способности (13%) («способный», «умная», «сообразительная», «отличница» и т.д.). Иначе говоря, превалирование группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами в структуре личностной идентичности свидетельствует о сформированности морально-нравственной позиции представителей студенческой молодежи.

Кроме того, у 69% респондентов наблюдается проявление субъективно-позитивной идентичности, в то время как субъективно-негативная идентичность представлена у 32% испытуемых ($\varphi^* = 1,88$; $p < 0,05$).

Таким образом, в структуре реальной идентичности у представителей молодежи доминирующими являются учебно-профессиональная, семейная, узкогрупповая идентичности, а также превалирование группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение эмоционально-оценочных и содержательных характеристик представлений о настоящем в исследуемой выборке. Так, категорию эмоционально-оценочных характеристик составляют - 54% дескрипторов и 46% - дескрипторов, составляющих содержательные характеристики представлений. Статистическая проверка полученных данных, проведенная по φ^* - критерию Фишера, достоверно значимых различий между показателями не выявила.

В эмоционально-оценочных характеристиках представлений о настоящем у молодых людей проецируется преимущественно амбивалентное отношение с небольшим преобладанием положительного фона (54% и 46%). Это отношение конкретизируется в таких признаках как «интересное», (0,069), «динамичное», «стремительное» (0,068; 0,065), «прагматичное» (0,052), «зависимое» (0,036), «насыщенное» (0,033), «радостное» (0,028), «проблемное» (0,024), «мутное» (0,021), «конкретное» (0,019), «яркое» (0,015), «независимое» (0,008), «солнечное» (0,006), «мне нравится» (0,006).

Использование метода группировки содержательных характеристик представлений о настоящем позволило выделить следующие смысловые группы: «настоящее в будущем», «образование», «увлечения», «динамические характеристики настоящего», «трудности в настоящем».

Наиболее выраженной в представлениях о настоящем оказалась такая смысловая группа как *«настоящее в будущем»* (84%). Ее содержательные характеристики представлены следующими дескрипторами: «продолжение настоящего - будущее» (0,076), «это завтра», «настоящее – это будущее» (0,067), «начало карьеры» (0,063), «будущий специалист», «будущий профессионал» (0,057), «думаю о будущем» (0,043), «это планы на будущее» (0,04), «мои возможности» (0,022), «вперед» (0,019) и т.д. Представленность данной смысловой группы свидетельствует об устремленности в будущее, осознании молодыми людьми будущего с позиций настоящего. Необходимо отметить, что наиболее выраженной является связь настоящего и будущего, которая проецируется в профессионально-карьерной сфере, что свидетельствует с одной стороны - о ее значимости для представителей молодежи, с другой - о стремлении к профессиональным достижениям.

Содержательные характеристики *«образование»* (72%) представлены следующими дескрипторами: «высшее образование» (0,072), «учеба» (0,063), «получение знаний» (0,057), «корочки» (0,056), «библиотека» (0,043), «ВУЗ - институт» (0,041), «получить диплом» (0,037), «сессия» (0,026), «библиотека» (0,016), «лекции» (0,012), «зубрежка» (0,006) и др. Очевидно, что для молодых людей важным является не только формальные моменты образования, связанные с наличием диплома, получением образовательного статуса, но и получение знаний, которые, возможно, могут выступать и как самостоятельная цель, и как средство достижения других целей, связанных с его использованием.

Смысловая группа *«увлечения»* (66%) формируется признаками «это мои друзья» (0,058), «общение» (0,047), «новые знакомства» (0,045), «любовь» (0,037), «хобби» (0,03), «музыка» (0,027), «комп» (0,024), «тусовка» (0,019), «спорт» (0,007) и т.д.

О событийной наполненности настоящего, об активности молодежи свидетельствует наличие *«динамических характеристик настоящего»* (46%), которые формируется признаками «стремительное» (0,047), «всего так много» (0,042), «время» (0,038), «движение» (0,035), «ни чего не успеваю» (0,033), «много событий» (0,03), «спешка» (0,021), «активное» (0,019), «все так быстро» (0,007), «ожидание» (0,006), «часы» (0,006) и т.д. Очевидно, что настоящее воспринимается представителями молодежи как стремительное и насыщенное.

Следующий блок *«трудности в настоящем»* (42%) характеризуются категориями «безработица» (0,043), «материальные трудности» (0,034), «малообеспеченное» (0,03), «дорого» (0,027), «проблемы с родителями», «устал от родителей» (0,024), «конкуренция» (0,017) и др. Иначе говоря, трудности молодых людей в настоящем связаны преимущественно с материальными проблемами и напряженными отношениями с родителями.

Таким образом, в представлениях о настоящем наблюдается, с одной стороны, проекция наиболее значимых сфер жизнедеятельности молодых

людей и их активности, с другой - планирование, создание эскиза будущего, связанного преимущественно с профессиональной деятельностью.

Перспективная идентичность студенческой молодежи представлена меньшим количеством дескрипторов (44 пункта) в будущем, нежели в настоящем ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В структуре перспективной идентичности молодежи социальная и личностная идентичности имеют одинаковую выраженность (52% и 49%).

Сравнительный анализ соотношения социальной и личностной идентичности в настоящем и будущем показал достоверность различий в пользу перспективной идентичности ($\varphi^* = 1,76$; $p < 0,05$). Вместе с тем, наблюдаются существенные различия и в структуре как социальной, так и личностной идентичностях. Так, в структуре будущей социальной идентичности наибольшую выраженность имеют *профессионально-деловая* (67,7%) («психолог», «специалист», «профессионал», «работающий человек», «состоявшийся специалист») и *семейная* (32,3%) («жена-муж», «отец-мать», «глава семьи», «мать двоих детей», «хозяйка» и т.д.) идентичности. В сравнении с «реальным Я» наблюдается меньшее количество идентификационных характеристик «возможных Я» ($p < 0,05$). Это позволяет говорить о некотором сужении перспективы и ограничении проявления будущей активности в других жизненных сферах. Об этом же свидетельствует и факт отсутствия выраженности иных типов социальной идентичности. Возможно, это связано с достаточно выраженной динамичностью социальных процессов, создающих сложности социального самоопределения в будущем.

Вместе с тем, у представителей молодежи отмечается абсолютное доминирование субъективно-позитивной идентичности, что свидетельствует о желании достичь позитивной оценки своей идентичности и избежать ее негативной оценки в будущем.

В личностной идентичности достаточно равномерно представлены следующие группы признаков: связанных с морально-нравственными чертами («добрый», «вежливая», «воспитанный», «совестливая», «порядочный» и т.д.) (39,2%); отражающие достижение образовательного уровня («образованный», «грамотный», «эрудированный» и т.д.) (37,3%); статусно-ролевыми характеристиками («богатый», «с достатком», «обеспеченная», «состоятельный» и т.д.) (36,2%); межличностными свойствами («подруга», «друг», «приятель», «общительный», «коммуникабельный») (32%). Соотношение качественных и количественных характеристик личностной идентичности в настоящем и будущем свидетельствует об ее усложнении в будущем.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение эмоционально-оценочных и содержательных характеристик представлений о будущем в исследуемой выборке. Так, категорию эмоционально-оценочных характеристик составляют - 62% дескрипторов и 38% - дескрипторов, составляющих содержательные характеристики представлений ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В эмоционально-оценочных характеристиках представлений о будущем у молодых людей проецируется абсолютное доминирование позитивного отношения. Это отношение конкретизируется в таких признаках, как «интересное» (0,079), «успешное» (0,068), «независимое», «счастливое» (0,065; 0,065), «благополучное» (0,052), «радостное» (0,049), «самостоятельное» (0,043), «удачное» (0,036), «насыщенное» (0,028), «доброе» (0,024), «хорошее» (0,021), «будет лучше» (0,019), «не хуже, чем сейчас» (0,015) и т.д. Иначе говоря, в данных характеристиках проецируется стремление молодежи к достижению успеха, максимальной автономии и независимости, желание контролировать события собственной жизни на фоне оптимистического отношения к жизни.

Метод группировки содержательных характеристик представлений о будущем позволил выделить следующие смысловые группы: «*ожидаемые достижения*», «*будущее в настоящем*», «*ожидаемые трудности*».

Наиболее выраженной в представлениях о будущем оказалась такая смысловая группа как «*ожидаемые достижения*» (74%). Ее содержательные характеристики представлены следующими дескрипторами: «успех в работе» (0,083), «работа» (0,078), «моя семья» (0,077), «создание семьи» (0,077), «замужество» (0,067), «дети» (0,065), «карьера» (0,063), «признание коллег» (0,057), «престиж» (0,043), «востребованность» (0,043), «мой дом» (0,04), «уважение окружающих» (0,022) и т.д. Иначе говоря, представленность данной смысловой группы свидетельствует о том, что ожидаемые достижения связаны преимущественно с самореализацией в сфере профессиональной деятельности и семейной сфере при отсутствии проявления интереса к общественно-политической деятельности.

«*Будущее в настоящем*» (46%) представлены такими характеристиками, как: «если я получу образование, то найду работу» (0,062), «буду больше времени уделять учебе, то буду классным специалистом» (0,052), «будет диплом - будет больше возможности заработать» (0,042), «сначала замуж, потом работа» (0,022), «надо постараться, чтобы было лучше» (0,017) и т.д. Из этих данных видно, что желание реализовать то или иное «возможное Я» актуализирует у молодых людей представления о возможных стратегиях достижения определенной социальной идентичности. Таким образом, в содержании представлений о будущем наблюдаются «идущие из настоящего» Я-образы.

Следующий блок «*ожидаемые трудности*» (32%) характеризуются категориями «боюсь безработицы» (0,043), «материальные трудности» (0,034), «малообеспеченное» (0,03), «отсутствие жилья» (0,027), «конкуренция» (0,017) и др. Иначе говоря, опасения молодых людей в будущем связаны преимущественно с поиском работы и материальными проблемами.

Обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать, что образ-Я формируются в процессе социализации, на основе рефлексии реальных жизненных событий и связаны с переструктурированием совокупности идентификаций в новую конфигурацию

посредством отказа от некоторых из них и принятия других. Вместе с тем, отмечается меньшее количество идентификационных характеристик «возможных Я», что свидетельствует о некоторой «диффузности», неопределенности представлений о себе в будущем, обусловленных, на наш взгляд, достаточно выраженной динамичностью, противоречивостью социальных процессов.

Библиографический список

- Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2000.
Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. 1999. № 3. С.40-46.
Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности // Психология личности и время жизни человека. Черновцы, 1991.
Леонов Н.И., Главатских М.М. Психология социального мира. Ижевск, 2007.
Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журнал. 1995. Т.16. №1. С.3-18.
Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985. 2

М.В.Григорьева

Этнопсихологические типы адаптирующейся личности

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

Для современного общества характерны, с одной стороны, тенденция глобализации, объединения, укрупнения социальных групп по определенному признаку, с другой стороны, - спецификация, осознание людьми своих социально-психологических особенностей, в том числе и этнопсихологических.

Знание этнокультурной специфики позволяет прогнозировать не только поведение человека и группы в различной среде, но и определить, как они влияют на удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживания смысла собственного бытия и субъективного благополучия. В то же время субъективное благополучие является одним из внутренних критериев социально-психологической адаптированности индивида, без которой невозможна качественная социализация и последующая или одновременная интеграция личности в общество.

В процессе социализации индивида многочисленные характеристики его активности и переживания субъективного благополучия взаимосвязаны и проявляются как целостные личностные образования. Различные комбинации взаимосвязей составляющих социальной активности личности и ее субъективного благополучия, с одной стороны, зависят от особенностей социализации, в том числе и этнической, с другой стороны, влияют на

индивидуальные и специфичные субъектные и личностные качества человека, становятся детерминантами дальнейшего личностного развития и активности человека.

Исследование этнопсихологических особенностей взаимосвязи характеристик социально-психологической адаптации как формы проявления социальной активности и переживания субъективного благополучия у молодежи позволит понять комплексную детерминацию отдельных характеристик данных явлений, выявить типы адаптирующейся личности.

В исследовании приняли участие 3 группы, относящие себя по результатам опроса к этническим группам русских, казахов и татар (по 25 человек в каждой группе). Возраст испытуемых 15-17 лет. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Саратова и г. Казани. 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 определялось методом шкалирования по методике Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. Использовались шкалы, позволяющие определять эмоциональный, социальный и физический компонент субъективного благополучия по 7-бальной системе оценивания. Результаты социально-психологического исследования подвергались факторному анализу методом главных компонент с последующим использованием варимакс-вращения.

В группе казахских школьников были выделены 2 фактора, объединяющие в себе различные характеристики социально-психологической адаптации и удовлетворенности.

Первый фактор, объясняющий 45% общей дисперсии, был интерпретирован нами как «Компенсация недостаточного физического благополучия социальной активностью». Наибольший вес в данном факторе имеет показатель самооценка здоровья. Остальные показатели связаны с ним противоречивыми корреляционными связями. Среди них – неприятие себя ($r=0,40$), конфликт с другими ($r=0,39$), эмоциональный дискомфорт ($r=0,39$), общий коэффициент дезадаптированности ($r=0,38$), принятие себя ($r= -0,38$) и других ($r= -0,41$), эмоциональный комфорт ($r= -0,38$), общий показатель ($r= -0,40$) и коэффициент адаптированности ($r= -0,42$). Налицо конфликтность и противоречивость взаимосвязей: негативные явления социально-психологической адаптации прямо связаны с высокой самооценкой здоровья, а позитивные тенденции адаптации обратно связаны с высокой самооценкой здоровья. Объяснить это, возможно, следует действием компенсаторных механизмов субъективного благополучия у казахов: недостаточная выраженность показателей в одной области жизнедеятельности компенсируется в данном случае высокой выраженностью показателей в другой области. Учитывая то, что самооценка здоровья в группе казахских школьников ниже

среднего уровня, можно сделать вывод о компенсации недостаточного физического благополучия стремлением к социальной активности, успеху, соответствию требованиям социального окружения, самоизменению своих личностных качеств.

Возможно, обнаруженная противоречивость взаимосвязей детерминируется другими, более глубинными психологическими механизмами этнической социализации. Об этом свидетельствует второй фактор, объясняющий 28% общей дисперсии. Мы интерпретировали его как «Значимая роль внешнего контроля». В него входят с наибольшим весом ожидание внешнего контроля, затем – конфликтность, эмоциональный дискомфорт, ведомость общая дезадаптированность, самооценка здоровья, общая напряженность, психоэмоциональная симптоматика, изменение настроения.

Высокие значимые взаимосвязи самооценки здоровья и ожиданием внешнего контроля своей жизни ($r=0,68$, при $p<0,001$), а также с социально-психологическими и эмоциональными явлениями, возможно, показывает роль внешнего контроля в жизни казахских юношей и девушек не только в плане физической удовлетворенности, но и в других направлениях и областях достижения субъективного благополучия. Заметим, что в группе русских респондентов такой значимой взаимосвязи обнаружено не было. Высокий внешний контроль и его ожидание, сопровождающие у казахской молодежи физический компонент субъективного благополучия, возможно, распространяется и на другие области жизнедеятельности, заставляет юношей и девушек в силу недостаточности опыта самостоятельной активности испытывать неуверенность в себе, вызывает напряженность межличностных отношений с контролируемыми взрослыми, эмоциональный дискомфорт и общую дезадаптированность. Однако роль внешнего контроля в достижении здоровья и, в целом, в жизни представителей казахского этноса требует более детального исследования. В любом случае, количество значимых взаимосвязей физического компонента субъективного благополучия с показателями социально-психологической адаптации свидетельствует о напряженности, значимости и влиятельности этого компонента у представителей казахского этноса.

В группе представителей русского этноса выделились также два фактора, объединяющие в себе показатели субъективного благополучия и социально-психологической адаптации. Первый фактор (58% дисперсии) был интерпретирован нами как «Неадаптированность по внутренним критериям». Он объединил в себе неприятие других, эмоциональный дискомфорт, ожидание внешнего контроля, отсутствие доминирования, уход от проблем, низкую самооценку здоровья, общую неудовлетворенность и неудовлетворенность повседневной жизнью. Для данного типа адаптирующейся личности характерна пассивность, эскапизм, перекладывание ответственности за свою жизнь на других людей, негативные эмоциональные состояния. Такой тип личности достаточно распространен в группе представителей русского этноса и связан с

невозможностью решения адаптационных проблем самостоятельно, без посторонней помощи.

Второй фактор, выделенный нами в группе русских школьников можно интерпретировать как «Эмоциональная компенсация недостаточного физического благополучия» (23% дисперсии). Физический компонент субъективного благополучия у русских имеет не такое большое значение, как в группе казахской молодежи, хотя противоречивость взаимосвязей и компенсаторные механизмы были выявлены и здесь. Самооценка здоровья в группе русских школьников также невелика. Недостаточная удовлетворенность своим здоровьем компенсируется в группе русских позитивными эмоциями и общим эмоциональным комфортом ($r = -0,49$), отсутствием переживания эмоционального дискомфорта ($r = 0,48$), стремлением к доминированию ($r = -0,44$) и стремлением к достижению общей адаптированности ($r = -0,69$).

Сравнивая взаимосвязи физического компонента субъективного благополучия в казахской и русской группах, можно обнаружить, что и в первой, и во второй группах компенсаторные механизмы связаны с эмоциональной и социальной сферами активности личности. Если роль эмоций в компенсации неудовлетворенности своим здоровьем в обеих группах примерно одинакова, то социальные механизмы компенсации неудовлетворенности здоровьем различаются: в группе казахской молодежи – это ожидание внешнего контроля, в первую очередь, со стороны взрослых, безконфликтные отношения с окружением и принятие других; в группе русских респондентов – это стремление к доминированию и адаптированности.

В группе представителей татарского этноса в результате факторного анализа было выделено три фактора, что может свидетельствовать о большей независимости показателей адаптированности и субъективного благополучия, а также об их большей дифференциации и структурированности.

Первый фактор (27% дисперсии) может быть интерпретирован как «Эмоциональные критерии общей дезадаптации». Состояние дезадаптированности связано у представителей татарского этноса, в первую очередь, с колебаниями настроения, общей напряженностью и психоэмоциональной симптоматикой. Видно, что в данный фактор не включаются социально-психологические явления. Очевидно, для данного типа адаптирующейся личности представителей татарского этноса эмоциональные и социальные процессы и состояния обособлены друг от друга, изменения в одной сфере не сказываются на изменениях в другой.

Второй фактор (15% дисперсии) связывает колебания настроения, низкую самооценку, низкий внутренний контроль, ожидание внешнего контроля, ведомость и отсутствие доминирования. Данный фактор интерпретирован нами как «Социально-эмоциональные проблемы адаптации». Изменение настроения и самооценка детерминируются большим количеством показателей социально-психологической адаптации, что свидетельствует об их неустойчивости и напряженной динамике у представителей татарского этноса в процессе социально-психологической адаптации. Для данного типа личности характерны

быстрая смена настроения в процессе социально-психологической адаптации, неуверенность в собственных силах, ожидание помощи от окружающих, повтор чужих образцов адаптационного поведения.

Третий фактор (11% дисперсии) объясняет конфликтные социальные взаимодействия адаптирующей личности представителей татарского этноса. Этот фактор может быть назван «Доминирование». Он объединяет такие показатели как низкая ведомость, стремление к доминированию, низкая общая напряженность, отсутствие колебания настроения и низкую удовлетворенность практически по всем показателям субъективного благополучия. Для такого типа адаптирующейся личности характерны самостоятельность в решении адаптационных проблем, свободное поведение, не ориентирующееся на социальное окружение, отсутствие тревожности и напряжения, благоприятный эмоциональный фон сочетающийся вместе с тем с общей неудовлетворенностью, помогающей, очевидно, в поддержании высокой мотивации активных действий.

Сравнивая типы адаптирующейся личности в трех этнических группах можно заметить следующее:

- для представителей русского и казахского этносов характерно использование компенсаторных механизмов в процессе проблемной адаптации, для первых – это эмоциональная компенсация, для вторых – использование социальных взаимодействий. Для представителей татарского этноса механизмы компенсации негативных адаптационных явлений не характерны;

- для части татарской молодежи в отличие от русской и казахской характерно продуктивные и позитивные тенденции процесса социально-психологической адаптации, выражающиеся в самостоятельности и стремлении решить возникающие проблемы, а также в поддержании своей социальной и адаптационной активности.

Т.В.Семенова

Диагностика созерцательного и деятельностного типов сознания

Исследование поддержано РГНФ, проект № 12-06-00595

В социально-коммуникативной парадигме психологии сознания «сознание и деятельность» (традиционная для отечественной психологии дихотомия) рассматривается в варианте «созерцание и деятельность». Созерцание выступает дополнительной к деятельности категорией сознания (Акопов, 2010; Акопов, Семенова, 2010). В разрабатываемом нами «тесте преобладающего типа сознания» (ТПТС) идея дихотомии «созерцание - деятельность» позволяет на эмпирическом уровне выделять «созерцательный» (с преобладанием созерцания), «деятельностный» (с преобладанием деятельности), «критический» (и то, и то), «неопределенный» (становящийся, невыраженный) типы индивидуального сознания.

Тест состоит из трех частей («созерцание», «деятельность», «альтернативный выбор»). Первая часть составлена в духе «ассоциативного эксперимента», в котором информантам предлагается 22 словосочетания, на которые необходимо дать не просто словесные ассоциации, а определить в условных баллах (от 1 до 5) «живость ощущений», которые они вызывают. Возможный спектр индивидуальной чувствительности представлен всеми основными модальностями восприятия (например, визуальная модальность представлена словосочетанием «алая гвоздика», «портрет Пушкина» и др., аудиальная – «собачий лай», «шум дождя» и др., тактильная – «капли дождя на лице», «прикосновение к снегу и др.», вкусовая – «вкус соли», «вкус лимона» и др., ольфакторная – «запах сирени», «запах душистого мыла» и др., кинестетическая – «качание на качелях», «прощальный взмах руки» и др.). Кроме того, предлагается два варианта свободного субъективного выбора слов-стимулов по желанию респондента, которые он может ввести сам в дополнение к общему списку с целью отразить своеобразие своего типа чувствительности (это может быть, например, «мороженое» или «сигарета» в виде вкуса, запаха, цвета и пр. – это то, что человек любит и хорошо воспроизводит в виде ощущений). Основной перечень слов-стимулов отбирался в пилотажных экспериментах так, чтобы исключить неприятные («укол иглы», например) или амбивалентные ассоциативные ощущения («запах лука» и т.п.), чтобы максимально приблизить человека к созерцанию как состоянию сознания или воспоминанию о нем. В наших ранее проведенных эмпирических исследованиях созерцания (Акопов, Семенова, 2012) из индивидуальных письменных отчетов было выявлено, что оно (созерцание) представлено, в основном, в виде «чувств», «ощущений», «переживаний» и связано с положительными эмоциями и состоянием «покоя». Это обстоятельство и послужило основанием для подбора слов-стимулов.

Вторая часть теста составлена по аналогии с первой, с той разницей, что в качестве стимульных словосочетаний предложены типы активности (деятельности), например, «петь», «играть в компьютерные игры», «гулять по улице» и др. В перечень из 22 видов активности включены приятные для большинства людей виды деятельности и исключены такие, которые могут вызвать неприятные ощущения и спровоцировать лень (например, «мытьё полов», «сдача экзаменов» и пр.). Список может быть дополнен каждым респондентом самостоятельно - двумя вариантами своих индивидуальных видов предпочитаемой активности (например, «водить машину», «вышивать крестиком» и пр.). Свое отношение к каждому из 24 видов активности (деятельности) может быть выражено в условных баллах (от 1 до 5).

Третья часть теста моделирует ситуацию альтернативного выбора между «созерцанием» и «деятельностью» в одних и тех же обстоятельствах. Предлагается 22 варианта, в каждом из которых респондент может выбрать «созерцательный» (пассивный) полюс и/или «деятельностный» (активный) полюс своего возможного поведения в предлагаемой ситуации. Например, «смотреть на костер (огонь)» и/или «разжигать костер, поддерживать горение

(подкладывать поленья, разгребать угли палочкой, раздувать огонь...)); «смотреть на закат» и/или «рисовать, фотографировать закат» и пр. Предоставляется возможность выбирать оба вида поведения (и активный, и пассивный), оценивая вероятность в баллах (от 1 до 5). Кроме основного списка ситуаций сохранена возможность включения двух индивидуальных случаев.

Баллы суммируются по каждой части теста отдельно, в третьей части (в ситуации альтернативного выбора) баллы суммируются с учетом полюсов активности/пассивности. Таким образом, каждый респондент «набирает баллы» по созерцанию и деятельности сначала «по отдельности», затем «одновременно» - в ситуации выбора.

Подсчитывается общий суммарный балл «созерцательности» $S=C1+C2$, где $C1$ – сумма баллов за созерцание из первой части теста («созерцание»), $C2$ – сумма баллов за созерцание из пассивного полюса третьей части теста; сумма баллов за деятельность $D=D1+D2$, где $D1$ – сумма баллов за деятельность из второй части теста («деятельность»), $D2$ – сумма баллов за деятельность из активного полюса третьей части теста. Кроме того вычисляются средние значения балльной оценки по каждой части ($C1_{ср}$, $D1_{ср}$, $C2_{ср}$, $D2_{ср}$), значения в пределах 0-1 считаются низкими, 2-3 средними, 4-5 высокими. На основе пилотажных эмпирических данных (33 студента факультета психологии) и теоретических обоснований видов созерцания (Акопов, 2011) выявлены основные «преобладающие типы сознания»: 1) «созерцательный тип сознания» ($C>D$) с преобладанием созерцательности по сравнению с деятельностной активностью; 2) «деятельностный тип сознания» ($C<D$) с преобладанием деятельностной активности по сравнению с созерцательностью; 3) «критический тип сознания» ($C=D$) с созерцательностью и деятельностной активностью, выраженными с равной степенью значимости; 4) «неопределенный тип сознания» (значения C и D недостоверны) с преобладанием ошибок, пропусков, неоправданно-низкого (0-1балл) или недифференцированно-высокого (все оценки = 5 баллов) уровней балльной оценки, что может быть связано с низкой мотивацией, безответственностью, невнимательностью, неуверенностью и неспособностью выразить нюансы различий в индивидуальных проявлениях сознания.

В «созерцательном типе сознания» были выделены три подтипа, соответствующие трем типам созерцания: 1.1) «созерцательная лень» ($Sл$, при условии $C1>D1$; $C2>D2$) с преобладанием гармоничности, определенности и непротиворечивости в выражении собственного мнения; 1.2) «созерцательный сон» ($Sс$, при условиях $C1>D1$; $C2=D2$ или $C1=D1$; $C2>D2$) с преобладанием сомнений, неопределенностей; 1.3) «созерцательная активность» ($Sа$, при условиях $C1>D1$; $C2<D2$ или $C1<D1$; $C2>D2$) с преобладанием противоречий, не выходящих за рамки созерцания, но и не приводящих однозначно к преобладающей деятельности. Типы созерцания были выделены нами ранее в совместных с Г.В.Акоповым теоретических изысканиях (Акопов, Семенова, 2012), связанных с выявлением особенностей проявлений индивидуального

человеческого сознания на примере сравнения созерцания и лени. Г.В.Акоповым была предложена плодотворная идея искать аналогии в сфере поэтического сознания, на примере творчества трех поэтов – А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова и Д.Г.Байрона. Отличия типов поэтического созерцания (сопровождающего поэтическую деятельность) проявляются в особенностях творчества поэтов, соизмеримых по уровню развития психики и значимости для культуры в целом. «Созерцательная лень» - это преобладающее состояние Пушкина, уход от действительности, нежелание действий, отказ от какой-либо активности, для того, чтобы войти в мир грез и насладиться им. «Созерцательный сон» - это преобладающее состояние Лермонтова, уход от внутренних противоречий, желание погрузиться в мечту, «забыться в райском сне». «Созерцательная активность» (или «деятельностное созерцание») - это романтизм Байрона, желание действовать в согласии со своей волей, но не собственно деятельность. Теоретические логические конструкты, найденные интуитивно, на данном, теоретико-эмпирическом этапе исследований нашли свое операциональное выражение. Эмпирический материал, полученный с помощью описанного алгоритма, позволил наметить пути к разработке диагностического инструментария для выявления преобладающих типов сознания. Процентное соотношение выявленных типов следующее: 1) «созерцательный тип сознания» - 55%, в том числе «созерцательная лень» - 9%, «созерцательный сон» - 12%, «созерцательная активность» - 33%; 2) «деятельностный тип сознания» - 21%, 3) «критический» - 12%, 4) «неопределенный» - 12%. С одной стороны, «созерцателей» больше, чем «деятели» (55%), с другой стороны, если принять во внимание «деятельностное созерцание» как желание деятельности внутри созерцания и пограничное к самой деятельности, то вместе с явно-деятели это составит почти половину ($33+21=54\%$). Поэтому, с осторожностью можно предположить, что созерцательный тип сознания по частоте встречаемости соизмерим с деятельностным. Может быть, деятельностный тип сознания тяготеет к трудоголизму, а созерцательный – к лени? Необходимы уточняющие исследования. Для выявления групповых различий в существующих типах сознания было проведено сравнительное исследование, в котором приняли участие молодые жители поселка Алексеевка Самарской области (20 человек). С помощью «Теста преобладающего типа сознания» (ТПТС) были получены следующие результаты: 1) «созерцательный тип сознания» - 60%, в том числе «созерцательная лень» - 25%, «созерцательный сон» - 0%, «созерцательная активность» - 35%; 2) «деятельностный тип сознания» - 40%, 3) «критический» - 0%, 4) «неопределенный» - 0%. Некоторые «типы сознания» выявить не удалось. Основное соотношение между «созерцателями» и «деятели» сохранилось (60% и 40%), с учетом пограничного положения «созерцательной активности» долю «деятели» также можно увеличить ($35+40=75\%$). Таким образом, можно предположить, что в поселке молодежь в большей мере активна и деятельна (75%), чем в городе (55%) и типология поселкового сознания менее дифференцирована, чем городского. Однако, с чем это связано

в большей степени – с местом проживания, уровнем развития, особенностями социальной адаптации, личностными или групповыми характеристиками, – пока предположить трудно. Необходима валидизация теста на различных выборках. В перечне диагностического инструментария современной психологии методик, так или иначе выявляющих какие-либо психологические различия по критерию «активность/пассивность» не так уж много. В качестве ближайшей аналогии можно рассматривать диагностику «мотива достижения успеха» и «мотива избегания неудач» (тесты Эллерса), а также проективную методику «Завершение суждения», выявляющую склонность к активному и созерцательному образу жизни (http://azps.ru/tests/kit/zaversh_as.html), апробированную в дипломной работе К.Тысячиной, проведенной под руководством Г.В.Акопова, в которой изучались особенности представлений самарских студентов о феномене интуиции. С ее помощью было выявлено, что люди созерцательного типа более склонны к переживанию интуиции, но соответствуют ли «люди созерцательного типа» «созерцательному типу сознания» (по критериям ТПТС) - пока не вполне ясно.

В наших теоретических исследованиях и эмпирических работах студентов изучаются различные аспекты близкого к созерцанию психологического феномена – лени (Акопов, Семенова, 2012), а именно: лень как состояние сознания, социальные представления о лени, лень как внутриличностный конфликт и защитная реакция организма, мотивационные, семантические и интрапсихические аспекты лени, соотношение лени и созерцания и пр. На основании выявленных закономерностей можно предположить, что созерцание и деятельность – это основная дихотомия сознания, а лень – это ее «побочный продукт». Разные типы сознания порождают разные варианты поведения, а значит и разные стратегии адаптации человека в социуме. Можно говорить о созерцательной и деятельностной стратегии адаптации, а также о неадаптационных типах сознания.

Библиографический список

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

Акопов Г.В. Созерцание как предмет психологических исследований // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема. Материалы Поволжского консолидирующего семинара. Самара, 2011.

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

Акопов Г.В., Семенова Т.В. Общее и особенное в состояниях созерцания и лени // Материалы 6 Российской конференции по экологической психологии. М., 2012. (<http://ecopsylab.ru/conf/>)

Акопов Г.В., Семенова Т.В. Созерцание: современное теоретико-эмпирическое исследование // Креативная экономика и социальные инновации. 2012. № 2 (2). (<http://samin.ru/cesi>)

Поликультурная образовательная среда как условие формирования толерантных отношений старших дошкольников к сверстникам

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко). В целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия – среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия – эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

В самом широком контексте развивающая образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., развивающая среда – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

Под образовательной средой (или средой образования) понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин, 2001).

Рассматривая структуру «среды существования и развития человека», Е.А.Климов выделяет социально-контактную, информационную, соматическую и предметную части среды.

Социально-контактная часть среды включает:

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

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

- «устройство» группы (своей) и коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «преуспевающих» «звезд», отстающих, «отверженных» и т.д.), реальное место данного человека в структуре «своей» группы, включенность его в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств.

Информационная часть среды содержит:

- правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, учреждения, законы государства;

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

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

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

- требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения, клевета и т.д., то есть персонально адресованные воздействия.

Соматическую часть среды по отношению к психике человека составляет собственное тело и его состояния.

В предметную часть среды включаются:

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

- физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и т.д.).

Структура образовательной среды рассматривается Г.А.Ковалевым (1993). В «сферу психологического анализа школьной среды» им включается физическое окружение, человеческие факторы и программа обучения.

«Физическое окружение» составляют: архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций внутришкольного дизайна, размер и пространственная структура классовых и других помещений в здании школы, легких пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т.п.

К «человеческим факторам» относятся: пространственная и социальная плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т.п.

Наконец, «программа обучения» включает такие факторы, как деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т.п.

Данная структура образовательной среды используется в ряде экспериментальных работ. Например, Н.Н.Авдеева и Г.Б.Степанова (1995) анализируют такие «условия жизнедеятельности ребенка в детском учреждении», как «характер взаимодействия между сотрудниками и детьми», «соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания», «качество предметно-пространственной среды развития».

Дальнейший анализ взаимодействия личности и образовательной среды проводится с позиций эколого-психологического подхода на основе четырехкомпонентной модели:

- субъекты образовательного процесса;
- социальный компонент образовательной среды;
- пространственно-предметный компонент образовательной среды;
- технологический (или психодидактический) компонент образовательной среды (Ясвин, 2001).

Чтобы образовательное пространство выступало как развивающая образовательная среда, в ходе взаимодействия входящих в него компонентов оно должно приобрести определенные свойства:

- гибкость, обозначающую способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями личности, окружающей среды, общества;
- непрерывность, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в нее элементов;
- вариативность, предполагающую изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах населения;
- интегрированность, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур;
- открытость, предусматривающую широкое участие всех субъектов образования в управлении, демократизацию форм обучения, воспитания и взаимодействия;
- установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса, осуществляющееся на основе педагогической поддержки как особой, скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

В центре развивающей среды стоит образовательное учреждение, работающее в режиме развития и имеющее своей целью процесс становления личности ребенка, раскрытие его индивидуальных возможностей, формирования познавательной активности. Это обеспечивается за счет решения следующих задач:

- создать необходимые предпосылки для развития внутренней активности ребенка;
- предоставить каждому ребенку возможность самоутвердиться в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, в максимальной степени раскрывающих его индивидуальные качества и способности;
- ввести стиль взаимоотношений, обеспечивающих любовь и уважение к личности каждого ребенка;
- активно искать пути, способы и средства максимально полного раскрытия личности каждого ребенка, проявления и развития его индивидуальности;
- ориентироваться на активные методы воздействия на личность.

Активное исследование роли развивающей образовательной среды в целостном педагогическом процессе ведется в последние годы в трудах

отечественных ученых А. И. Арнольдова, Е. В. Бондаревской, С. И. Григорьева, И. А. Колесниковой, Ю. С. Мануйлова, А. В. Мудрака, Л. И. Новиковой, В. А. Сухомлинского, В. Д. Семенова, Ю. С. Мануйлова, В. В. Серикова, И. В. Слободчикова, В. М. Полонского и др.

В исследованиях В. В. Давыдова, В. П. Лебедевой, В. А. Орлова, В. И. Панова рассматривается понятие об образовательной среде, существенными показателями которой выступают следующие характеристики:

- каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- обучение организовано на основе ведущей деятельности;
- продуманы, структурированы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности.

В дошкольной педагогике под термином «развивающая среда» понимается «комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых» (Битянова, 2002). Цель создания развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении – обеспечить жизненно важные потребности формирующейся личности: витальные, социальные, духовные. Многогранность развивающей среды дошкольного образовательного учреждения, сложность и многообразие протекающих в ней процессов обуславливают выделение внутри нее предметной и пространственной составляющих.

Мы рассматриваем образовательную среду ДОУ как совокупность специально созданных материальных и духовных условий в открытой неравновесной педагогической системе, в которой за счет активного взаимодействия педагога и дошкольника на основе принципов синергетики возникает нелинейный резонансный эффект усиления малых познавательных воздействий, способствующий согласованию темпов и уровней развития обучаемых, возникновению качественно нового уровня дошкольного образования и становления творческой личности.

Образовательная среда ДОУ – совокупность специально созданных материальных и духовных условий в открытой неравновесной педагогической системе, в которой за счет активного взаимодействия педагога и дошкольника на основе принципов синергетики возникает нелинейный резонансный эффект усиления малых педагогических воздействий, способствующий согласованию темпов и уровней развития, становлению творческой личности, а также возникновению качественно нового уровня дошкольного образования.

В настоящее время в государственном образовательном стандарте дошкольного образования есть запрос на создание поликультурной образовательной среды в ДОУ.

Понятие «поликультурность» подразумевает не только уважение одной культуры другой, а создание пространства для диалога, для достижения единства в многообразии всех мировых культур; создание механизмов и концепций, которые способствовали бы этому единству. Это понятие

многоаспектное и включает в себя уважение к другому человеку, толерантность, эффективное взаимодействие разнообразных культур на основе взаимного признания их гуманистических вершин и глубинных общих корней; возможность совместного переживания глубоких духовных состояний людьми разных национальностей и целую систему личностных качеств.

Идея поликультурности стала предметом научного исследования в начале 20 века. Гурлитт Л., Гансберг Ф., Шанпельман Г. в это понятие включали этническую и мировую культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждающие идею о едином мире, не допускающем унификации культур. Поликультурность, по их убеждению, связана со свободой духовного развития личности народа: человек не может глубоко и осознанно овладеть культурой, если ему навязывают чуждые идеи и взгляды, если не обеспечивается развитие его природных сил и способностей.

Поликультурная среда создает благоприятные условия для обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности. В дошкольном образовательном процессе можно выделить примерные требования к поликультурной среде ребенка, формирующие у детей представления о человеке в истории и культуре:

- имеются подборки книг и открыток, игры и игрушки, знакомящие с историей, культурой, трудом и бытом разных народов;
- имеется уголок краеведения («изба», комната быта и прочее);
- имеются образцы народного быта;
- имеются образцы национальных костюмов (для кукол, детей и взрослых);
- имеется художественная литература (сказки и легенды народов Поволжья).

В рамках нашего исследования под поликультурной образовательной средой мы понимаем систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Личность ребенка формируется под воздействием не только специально созданных условий, но и окружающей среды, ее традиций, обычаев. Среда, которая окружает ребенка с детства, это не только социальная, но также среда этническая. Необходимо целенаправленно использовать возможности естественной поликультурной среды, в том числе при создании предметно-пространственной среды жизни в дошкольном учреждении. Очень важным представляется стимулирование связей между двумя возрастными полюсами – миром взрослого и ребенка. Доброжелательная атмосфера дошкольного учреждения должна побуждать взрослых задержаться в детском саду, пообщаться между собой, воспитателями, другими детьми.

Поликультурная среда – это часть педагогической среды, которая окружает личность, позитивно или негативно влияя на ее развитие, и представляет собой совокупность всех условий жизни с учетом этнических особенностей места проживания, выражающихся в людях, их поведении, народных традициях, обрядах.

Любая образовательная среда России является педагогической средой полиэтнической средой. Но отношения этносов, проживающих рядом или вместе друг с другом, имеют свою специфику: наряду с культивацией доброго соседства эти народы имеют взаимной предвзятости. Понимание этой проблемы актуально и в наши дни.

Целенаправленное использование полиэтнической среды в работе с родителями поможет обеспечить ребенку адекватное восприятие своей национальности и сформировать у него позитивное отношение к представителям других национальностей, развить межкультурную компетентность.

Из определения поликультурной среды выводятся ее функции, затрагивающие формирование:

- личности человека как носителя своей национальной культуры;
- человека как субъекта и носителя межнациональной культуры, способного усваивать традиционную культуру, язык других наций.

Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие.

Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребенка. Здесь он получает образование, приобретает навыки общения с другими детьми и взрослыми, учится организовывать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе ДОО невозможно.

Старший дошкольный возраст – период формирования начальных представлений о дружбе и зарождении дружеских отношений. От того, как они будут складываться, во многом зависят и положение ребенка в детском коллективе, и успешность (не успешность) его социализации и др.

Ребенок старшего дошкольного возраста нуждается в сверстниках, в товарищах. В общении с ними он проводит 50-70% времени (Гревцева, 2006).

Ребенок как партнер по общению становится намного притягательнее, нежели взрослый. Совместные действия протекают более бурно. Их основная характеристика – острейший эмоциональный накал (Замедлина, 2005). Ежедневно он помногу раз вступает в контакты, свободно выбирая партнера. Если удовлетворяется любознательность ребенка, его потребность в личностном общении и совместной деятельности, у него возникает чувство доверия к окружающим, известная широта социальных контактов.

Отношение ребенка к миру всегда опосредованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение (Палаткина, 2003). Люди, окружающие ребенка, вступают в разнообразные взаимоотношения – родственные, дружеские, профессионально-трудовые и прочие. Поэтому уже в дошкольном учреждении у детей необходимо формировать представление о многообразии человеческих отношений, вооружить моделями поведения,

которые помогут им в жизни (Ушанова, 2001). Современные дошкольные учреждения характеризуются пестрым национальным составом, и не удивительно, что этот факт вызывает определенные трудности. Вопросы совершенствования межнациональных отношений, в том числе формирования их культуры у подрастающего поколения, утверждение идей толерантности и дружбы народов, становится в центре внимания представителей педагогической науки во всех многонациональных государствах (Березина, 2002). Развитие детей во многом зависит от тех взаимоотношений, которые складываются между ними в группе. В этом возрасте обогащается общение детей между собой, развиваются и усложняются их игры, взаимодействия сверстников становятся более разнообразными и содержательными. Система методов и форм воспитания состоит в организации учебной и воспитательной деятельности, в условиях которой достигаются взаимосвязь и взаимодействие, направленные на формирование опыта межнационального общения. Педагогический процесс в многонациональном ДОУ, несомненно, сохраняет все свои структурные компоненты. Его содержание находится в зависимости от социально-этнической среды детской группы.

В укреплении культурных традиций, в привитии детям норм и ценностей поведения, характерных для разных культур, большую роль играют педагоги дошкольных учреждений (Иванова, 2006).

Правильная организация образовательной среды в детском саду, доверительная и дружелюбная атмосфера, окружающая детей – необходимое условие для воспитания правильных отношений и общения детей между собой. Дети должны понимать, что от поведения каждого из них зависит многое. Дети редко различают друг друга по национальности.

Процесс формирования отношений, общения ребенка в условиях, когда в группе представлены две и более наций, должен осуществляться через освоение элементов культуры, как своего народа, так и культуры людей, принадлежавших к другой нации.

Различия языков, традиции и культуры в целом являются той образовательной поликультурной средой, которая помогает обогатить социальный опыт дошкольников, подготовить их к встрече с другими культурами в будущем, воспитывает толерантность. Таким образом, необходимо выделить составляющие поликультурной образовательной среды, которые способствуют правильному и положительному формированию взаимоотношений между детьми в группе детей с разными национальностями. К таким составляющим можно отнести:

- предметную среду, которая включает предметы, рассказывающие о быте различных народов мира, игрушки, игры, которые вызывают интерес у ребенка, положительные и яркие эмоции;
- информационную среду, которая включает книги, видео, музыкальные материалы, непосредственные занятия и мероприятия, на которых дети узнают новое о быте и традициях разных народов мира;

- среду взаимодействия, которая включает в себя непосредственно детей разных национальностей, посещающих группу детского сада. В процессе общения, игр и других деятельности в таком коллективе дети непосредственно могут применить те знания и умение проявлять толерантность, которые они получили.

Таким образом, выделенные составляющие поликультурной образовательной среды могут стать основой комфортного полноценного развития личности дошкольника и формирования детских взаимоотношений в целом.

Библиографический список

- Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград, 2001.
- Гревецва И.В.* Классный час «Что такое толерантность?» // Классный руководитель. 2006. № 4. С. 81-88;
- Замедлина Е.А.* Конфликтология. М., 2005.
- Иванова Е.М.* Формирование новой культуры отношений: воспитание толерантности у учащихся начальных классов // Начальная школа. 2006. № 3. С. 11-15.
- Корепанова М.В., Харлампова Е.В.* Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе «Школа 2100». М., 2005.
- Палаткина Г.* Этнотолерантность в мультикультурном регионе // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 217-221.
- Русевич В.В.* Педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. Волгоград, 2009. 22 с.
- Ушанова Т.* А ты простил бы Карла? Толерантность: проблема или мышление нового века? // Библиотека в школе. 2002. № 3. С. 6-7.
- Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Н.В.Усова

Взаимосвязь адаптационного потенциала личности и персональной религиозности

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы" (2012-1.2.1-12-000-3005-012)

Современное общество, проживающее во времена глобализации социальных, политических и экономических проблем, а так же в период стремительного роста компьютерной индустрии и, как следствие, в век резко возрастающего информационного потока подвержено повышенной психоэмоциональной напряженности и снижению личностного социально-психологического потенциала личности.

В современной научной литературе можно найти множество работ, как отечественных (Ю.А. Александровский, Ф.Б. Березин, М.В Григорьева, В.В. Гриценко, М.А. Гулина, Л.Г. Дикая, А.Г. Маклаков и др.), так и

зарубежных (A.L. Kristof, R.S. Lasarus, D.G. Myers, J.K. Norem, H. Thome и др.) авторов, в которых подчеркивается необходимость изучения адаптационного потенциала личности, а именно говорится о важности изучения социальных и психологических механизмов адаптации, которые требуют теоретических и прикладных исследований, направленных на выявление системообразующих факторов адаптационного потенциала личности (Маклаков, 2001; Красильников, 2005).

Одним из факторов формирования личности ученые называют религиозность (Сафронов, 2002). Не все люди представляют одинаковый уровень и тип религиозности. Внимательный психологический анализ религиозности позволяет выделить персональную и антиперсональную религиозность (Jaworski, 1998). В нашем исследовании нас интересовала персональная религиозность, которая опирается на персональные отношения человека с Богом и соотносится с высоким уровнем интеграции личности.

Мы предположили, что для лиц с персональной религиозностью характеризующейся личностной зрелостью в психической, эмоциональной сферах и в общественных отношениях свойственен высокий уровень социально-психологической адаптации.

В качестве методического инструментария мы использовали: 1) шкалу персональной религиозности (ШПР) Р. Яворского, разработанную в 1998 г. Ромуальдом Яворски. Шкала состоит из 30-ти утверждений и включает четыре подшкалы: «Вера» (ВР), «Моральность» (МР), «Религиозные практики» (ПР), «Религиозный сельф» (СР) – самоидентификация; 2) многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1993). Данный опросник предназначен для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития.

Исследование проводилось в 2012 году, в нем приняли участие 76 опрошенных в возрасте от 18 до 43 лет. Рассмотрим результаты исследования.

Таблица 1

Взаимосвязь персональной религиозности и социально-психологической адаптации

Показатели	Адаптивность							
	Д	ПР	КП	МП	ЛАП	АС	ПС	ДАН
Дисперсия	6,410	120,743	21,576	5,306	208,806	28,139	16,743	58,688
Среднее значение	4,583	29,417	12,583	8,833	49,833	10,167	11,083	21,250

Из выше приведенной таблицы видно, что средний показатель по шкале «Достоверность» составил 4,5 балла, что позволяет нам говорить об объективности полученных от испытуемых ответов, а не о их стремлении соответствовать социальным нормам.

Результаты исследования, полученные по шкале «Личностный потенциал социально-психологической адаптации» позволяют отнести исследуемую группу опрошенных к группе сниженной адаптации, и констатировать у них признаки явных акцентуаций характера и некоторых психопатий. Скорее всего, социально-психологическая адаптация таких личностей отяжелена пограничными психическими состояниями, периодическими нервными срывами и прочими длительными нарушениями. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что опрошенные обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны во взаимоотношениях, подчас могут допускать делинквентные поступки. Несмотря на столь настораживающие результаты исследования, признаков серьезных дезадаптационных нарушений (наличие суицидальных мыслей, отсутствие мотивации к профессиональной деятельности, приступы неконтролируемого гнева, нарушение морально-нравственной ориентации) нами не обнаружено.

Рассмотрим результаты исследования персональной религиозности, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования персональной религиозности

Показатели	Персональная религиозность				
	Вера FA	Мораль MO	Практики RP	Религиозное Я RS	ШЛР
Дисперсия	20,222	39,076	55,333	20,688	286,500
Среднее значение	34,333	28,417	41,000	27,250	131,000

Максимальное количество баллов по шкале личностной религиозности 210, в нашем исследовании средний показатель значительно ниже и составил 131 баллов, что позволяет нам говорить о низком уровне личностной религиозности. Опрошенные с антиперсональной религиозностью создают образ Бога, в котором преобладают всемогущество, суровость, дистанция и сила. Они считают, что Бог отдален от людей и, в частности, от них и поэтому не стремятся свои моральные установки соотносить с религиозными убеждениями, не ходят в церковь и не испытывают духовного спокойствия от созерцания религиозных практик.

Рассмотрим, как взаимосвязан личностный социально-психологический потенциал и персональная религиозность.

Положительные корреляционные взаимосвязи были обнаружены между результатами по шкале «Психотические реакции и состояния» и шкалой «Религиозные практики» персональной религиозности ($r=0,43$, при $p<0,01$). Данный результат позволяет нам утверждать, что для личности не приобщенной к каким либо духовным практикам, то есть тем, кто редко молится, не стремится к углублению религиозных знаний, не участвует в жизни церкви характерно выраженное нервно-психическое напряжение,

импульсивные реакции, приступы неконтролируемого гнева, ухудшение межличностных контактов. Иными словами ярко выраженная персональная антирелигиозность по типу «религиозные практики» оказывает влияние на морально-нравственную ориентацию личности, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения, групповых и корпоративных требований. Данный результат можно довольно легко объяснить, если вспомнить главную задачу религии, а именно формирование социально одобряемого набора невротических напряжений в процессе становления личности и поддержания его в зрелом возрасте (Сафронов, 2002; Jaworski, 1885). Учитывая, что религия призвана поддерживать психику человека в привычном состоянии и своевременно освобождать его от излишних невротических напряжений, очевидно, здесь прослеживается сближение религии и психотерапии, так как они стараются повысить уровень социально-психологической адаптируемости человека к текущим социальным условиям жизнедеятельности. Таким образом, обнаруженная нами взаимосвязь подчеркивает значимость религиозных практик в аспекте психотических реакций и состояний как одного из параметра личностного потенциала социально-психологической адаптации.

Наибольшее количество корреляционных взаимосвязей было обнаружено между персональной религиозностью по типу «Религиозная самоидентификация» и такими параметрами личностного адаптативного потенциала как «Поведенческая регуляция» ($r=0,38$, при $p<0,005$) «Психотические реакции и состояния» ($r=0,41$, при $p<0,0005$) и «Деадаптационные нарушения» ($r=0,32$, при $p<0,005$). Данный результат позволяет констатировать, что лица испытывающие чувство близости Бога, идентифицирующиеся с ним, стремящиеся к углублению религиозной жизни и гордящихся тем, что являются верующими, имеют более высокий уровень поведенческой регуляции, более высокую и адекватную самооценку и адекватное восприятие действительности в целом. Скорее всего, это связано с тем, что внутренний покой, который религиозный человек получает от идентификации себя с Богом и доверия к Нему, является существенной опорой для сохранения эмоционального благополучия, здравомыслия, и как результат придает ему силы для четкого анализа возникающих проблем и поиска эффективного способа их решения. Соответственно, в случае, когда у личности не развито чувство идентификации и близости с Богом происходит накопление внутреннего напряжения и как следствие возникают достаточно выраженные деадаптационные реакции.

Нами так же была обнаружена и обратная корреляционная зависимость, между коммуникативным потенциалом и персональной религиозностью по типу «Вера» ($r=-0,49$, при $p<0,0005$). Данный результат позволяет нам говорить о том, что высокий уровень коммуникативных способностей, быстрое становление контактов с окружающими, не конфликтность в большей степени характерна для лиц с антиперсональным типом религиозности, то есть тем, кто доверяет Богу, но не имеющих чувства внутренней связи с Ним, то есть

неверующим в Божьи планы, относительно их личной жизни. Такие личности интерпретируют события как «предначертание судьбы», иногда даже переживают бунт против Бога по поводу несчастья, сомневаются в Божьем милосердии, воспринимая больше Судьей, чем Отцом. Личности же с высоким уровнем развития персональной религиозности, верующие в Бога, его милосердие и справедливость напротив, обладают плохо развитыми коммуникативными способностями, имеют затруднения в построении межличностных контактов. Скорее всего, данный результат связан не с тем, что религиозность влияет на коммуникативный потенциал личности, а личность с низким коммуникативным потенциалом компенсирует недостающее общение общением с Богом и более глубокой верой. Вера в данном случае выступает как переживание межличностной связи с Богом.

Таким образом, проведенное нами исследование взаимосвязей адаптационных способностей индивида и его персональной религиозности позволяет нам сделать вывод о том, что персональная религиозность не оказывает значительного влияния на социально-психологическую адаптацию личности, а именно на их социальное поведение, самооценку места и роли в коллективе, на стремление соблюдать общепринятые нормы и правила поведения, но при этом результаты нашего исследования показали значительное влияние близости, перманентной связи и идентичности человека с Богом на нервно-психическую устойчивость и адекватность восприятия себя и окружающих.

Библиографический список

- Красильников И.А.* Изучение Влияния конфликтности ценностной сферы личности на адаптационный потенциал: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Саратов, 2005
- Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. Т. 22. 2001. № 1. С. 16-24.
- Сафронов Л. Г.* Психология религии. Киев, 2002.
- Jaworski R.* Psychologiczne badania religijnosci personalnej // «Zeszyty Naukowe K.U.L.». 1998. №. 41. P. 80-82.
- Jaworski R.* Psychologiczne korelaty religijnosci personalnej. Lublin, 1985.

РАЗДЕЛ 3. ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ АДАПТАЦИИ

Т.В.Бескова

Защитные механизмы субъекта зависти в разных условиях гендерной социализации

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы» (2012-1.2.1-12-000-3005-012)

Феномен зависти, ранее в большей степени обсуждавшийся в теоретических исследованиях философов, моралистов и публицистов, в последние десятилетия все чаще становится предметом изучения психологической науки. К анализу зависти как характеристики межличностных отношений обращались Л.С. Архангельская, О.Р. Бондаренко, Е.П. Ильин, И.Б. Котова, В.А. Лабунская, У. Лукан, К. Муздыбаев, В.С. Мухина, Ю.М. Орлов, Е.Е. Соколова, Р.М. Шамионов, Г. Шек, Ю.В. Щербатых. Столь активный интерес к данному феномену, на наш взгляд, детерминирован всеобъемлющими масштабами ее распространенности в любом по устройству обществе и теми многочисленными негативными последствиями, которые она вызывает.

Зависть всегда сопровождается рядом отрицательных переживаний (досада, печаль, тревога, злоба, гнев), которые находят выражение в таких отношениях к другому (объекту зависти), как ненависть, враждебность, агрессивность, «невыносимое» восхищение его достоинствами. На поведенческом уровне данная система отношений, сопровождающие ее переживания личности, проявляются в стремлении разрушить, отобрать, причинить боль и т.д. (Лабунская, 2005, с. 122).

Е.Е. Соколова (Соколова, 2002) и В.А. Лабунская (Лабунская, 2005) отмечают, что как переживания, отношения, так и поведение субъекта зависти порождены фрустрацией ряда социальных потребностей. Конкретные условия любой ситуации взаимодействия, неудовлетворенность любой потребности могут стать основой для возникновения чувства зависти, но особой силой обладает *фрустрация потребности в позитивном самоосуществлении, в подтверждении*. Влияние степени фрустрации названных потребностей на возникновение зависти объясняет, почему у субъекта зависти возникают перечисленные выше переживания, отношения, поведенческие реакции, почему

завистливые отношения устанавливаются между людьми, принадлежащими к одному кругу. Они – другие (близкие, родные, знакомые, коллеги, приятели и враги), особенно те, кто выступают в роли объекта зависти, призваны удовлетворять потребность в подтверждении, порой, не подозревая об этом. Неудовлетворенная потребность в подтверждении ведет к эскалации, к разворачиванию сравнения, оценивания, интерпретаций и, в конечном итоге, приводит к преувеличению неравенства, к гиперболизации достоинств других, к обесцениванию самого себя.

А.А. Налчаджян отмечает, что 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). В современной психологии накоплен значительный материал, раскрывающий динамику, механизмы и факторы становления психологических защит, однако эмпирических исследований, посвященных изучению особенностей психологической защиты субъекта зависти, в настоящее время нет. Несомненно, что зависти, как и другим отрицательным эмоциям, противостоят механизмы психологической защиты, и поэтому в настоящем исследовании предпринята попытка найти ответ на вопрос: «Есть ли у зависти специфические защитные механизмы и имеют ли они гендерные особенности?». Использование нами понятия «гендер», а не «пол» при дифференциации взрослой выборки, основывается на подходе, поддерживаемым гендерными исследователями и базирующимся на том, что, обозначая в анкете свой пол, респондент фактически манифестирует некоторый аспект своей гендерной идентичности.

Гендерная направленность проводимого нами исследования не случайна и детерминирована тремя факторами. *Во-первых*, несмотря на то, что стереотип зависти как в библейских сказаниях, так и в художественной литературе, зафиксирован мужскими образами: «синдром Каина» и «синдром Сальери», в массовом сознании существует весьма устойчивый стереотип о большей склонности к зависти женщин (Бескова, 2010, с. 62-63). *Во-вторых*, существуют весьма противоречивые данные о гендерных различиях в склонности к зависти и на уровне объективных показателей. Так в исследовании К. Муздыбаева (Муздыбаев, 2002, с. 43) и в выполненных нами ранее исследованиях (Бескова, 2010), показано, что не существует статистически значимых различий между завистливостью мужчин и женщин. Однако Ю.В. Щербатых выявляет больший уровень завистливости у женщин (Щербатых, 2010, с. 129). Результаты исследования Р. Векчио, напротив, показывают большую склонность к завистливости мужчин. Он объясняет это тем, что по сравнению с женщинами мужчины больше настроены на соперничество, на занятие определенного положения на работе (Vecchio, 1995, с. 219). *В-третьих*, проведенные нами исследования, направленные на выявление взаимосвязей склонности к зависти с отдельными личностными и социально-психологическими характеристиками человека (Бескова, 2010, 2011), демонстрируют ярко выраженные гендерные

особенности, которые выражаются не в различиях общего уровня зависти, а в характере ее протекания.

Итак, целью проводимого нами исследования является изучение гендерных особенностей защитных механизмов субъектов зависти.

В качестве методического инструментария были использованы:

а) методика диагностики индекса жизненного стиля Плутчика-Келлермана (в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.), позволяющая оценить частоту использования человеком защитных механизмов (Вассерман, Ерышев, Клубова, 2005);

б) авторский опросник «Представления о зависти и ее самооценка» (Бескова, 2010, с. 184-188) (блок «Самооценка завистливости личности»). Вопросы данного блока направлены на самооценку зависти по семнадцати предметным сферам, отнесенных к физическому, социальному, материальному, профессиональному, интеллектуальному, психологическому, межличностному, семейному и досуговому статусу другого, на основе которых вычисляется интегративный показатель склонности к зависти.

Обработка результатов осуществлялась с помощью метода корреляционного анализа.

Общая выборка исследования составила 320 человек, представляющих разные социально-демографические группы (59,4% мужчин, 40,6% женщин; возрастной интервал от 18 до 55 лет ($M_x=30,11$)).

На первом этапе исследования был проведен корреляционный анализ, выявляющий гендерные особенности взаимосвязей механизмов защиты с общим (интегративным) показателем склонности к зависти (табл. 1), а также с завистью к выделенным предметным сферам.

Таблица 1

Гендерные особенности взаимосвязей механизмов защиты с общим (интегративным) показателем склонности к зависти

Психологические защитные механизмы	Коэффициенты корреляции с общим (интегративным) показателем склонности к зависти	
	Мужчины ($n_1=190$)	Женщины ($n_2=130$)
Отрицание	0,055	-0,118
Вытеснение	0,209**	0,180*
Регрессия	0,159*	0,288***
Компенсация	0,230**	0,344***
Проекция	0,186*	0,190*
Замещение	0,114	0,331***
Интеллектуализация	0,159*	-0,022
Реактивное образование	0,083	0,106

Примечание: * – уровень значимости 0,05; ** – 0,01; *** – 0,001.

Таким образом, общими механизмами защиты субъекта зависти, независимо от ее гендерной принадлежности, являются вытеснение, регрессия, компенсация и проекция.

Вытеснение, являющееся одним из механизмов психологической защиты субъекта зависти, 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, например, *завистливость*, недоброжелательность, неблагодарность и т.п. (Вассерман, Ерышев, Клубова, 2005, с. 23). С большой долей вероятности можно сказать, что зависть хотя бы однажды испытывал каждый человек. Тем не менее, люди не признаются другим и даже самим себе в том, что завидуют. Причина этого заключается в том, что зависть воспринимается в общественном сознании как порок. Истоки такого отношения к ней находятся как в религиозной традиции, относящей зависть к числу худших грехов, так и в тех негативных последствиях, которое это чувство способно вызвать. Вытесненный мотив, не находя открытого разрешения в межличностных отношениях, сохраняет, однако, свои эмоциональные и вегетативные компоненты. П. Куттер пишет: «Завистник может поддерживать длительные партнерские отношения с тем, кому он завидует, <...> при этом внешне она безмолвствует, тогда как внутри всегда на взводе» (Куттер, 2004, с. 82). Поэтому вытесненная зависть может проявляться в психофизиологических симптомах (недаром в русском языке существуют устойчивые словосочетания «побледнел от зависти», «затрясло от зависти», «чуть не лопнул от зависти» и др.).

С интегративным показателем склонности к зависти коррелирует также и защитный механизм «регрессия». Иначе говоря, субъект, испытывая зависть, возвращается к предыдущим формам развития мысли, объектных отношений, структуры поведения, воспроизводя «старые приспособительные реакции (плач, разные эмоционально импульсивные действия), которые в прошлом обеспечивали удовлетворение потребностей» (Налчаджян, 2008, с. 405-406). Чем сильнее выражена фрустрация потребности в позитивном самоосуществлении и самоподтверждении, тем может быть заметнее психическая регрессия. Возможны ситуации, когда взрослый человек не в силах побороть в себе негативные эмоции, порожденные успехом другого, подвергается частым сменам настроения, плачет от безысходности, устраивает истерики, бессмысленно смотрит в телевизор и грызет ногти и т.д. Регрессия обычно воспринимается как последний рубеж защиты, к которому прибегают, когда более «взрослые» защитные механизмы оказываются неэффективными (Тарт, 2007).

Следующим общим механизмом защиты субъекта зависти, независимо от гендерной принадлежности является компенсация, которая представляет собой онтогенетически самый поздний и когнитивно сложный защитный механизм, который развивается и используется, как правило, сознательно (Романова, Гребенников, 2008, с. 593). Компенсация при переживании зависти предназначена для сдерживания печали, горя, возникших в результате негативного исхода социального сравнения. Э. Рега отмечал, что сравнение

потенциально представляет собой зависть, если в него не смогли эффективно вмешаться компенсаторные представления и чувства (Raiga, 1932, с. 8). 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. Исходя из вышесказанного, следует, что компенсация может быть прямой и косвенной. В первом случае субъект будет стремиться к успеху в той же сфере, в которой его превзошел объект зависти, будь то материальный недостаток или внешняя привлекательность, во втором – утвердить себя в другой (ситуация сверхудовлетворения в других сферах). Однако и в том, и в другом случаях речь идет об активных способах уравнивания, которые скорее относятся к проявлениям соперничества, конкуренции (желания достичь того же), нежели к зависти. Гораздо чаще, на наш взгляд, субъект зависти прибегает к пассивным способам «борьбы» с ней, используя конструкцию «а зато у меня...». Так при отсутствии возможностей что-либо изменить, меняется лишь субъективная оценка ситуации и тем самым достигается некоторое субъективное (мнимое) равенство (возможно, за счет превосходства в каком-то ином отношении) (Соколова, 2002, с. 13). Необходимо отметить, что компенсаторное поведение субъекта зависти может иметь как социально приемлемую, так и социально неприемлемую направленность: малообеспеченный человек может стать как «душой» компании и любимцем публики, так и криминальным авторитетом.

Следующий универсальный защитный механизм, используемый субъектом зависти – проекция. Человек приписывает другому качества, чувства, желания, которые он отрицает или просто не замечает в самом себе. Как уже отмечалось выше, зависть входит в число наименее признанных чувств и почти не упоминается при объяснении собственных установок и реакций, зато ее достаточно часто приписывают окружающим. К.Ф. Седов пишет: «Любой человек, практически не задумываясь, приведет в качестве примера массу своих завистливых знакомых. При этом у себя он будет напрочь отрицать наличие этой черты характера» (Седов, 2010, с. 103). То, что субъекту свойственна проекция зависти, подтверждается и результатами ранее проведенного нами исследования: «как мужчины, так и женщины считают, что они завидуют другим меньше, чем по их предположению другие завидуют им (различия на уровне значимости $p \leq 0,001$)» (Бескова, Вершинина, 2010, с. 116).

Что касается двух остальных механизмов защиты, имеющих взаимосвязи с интегративным показателем склонности к зависти, то они имеют ярко выраженную гендерную специфику.

Мужчинам, склонным к зависти, свойственно использовать защитный механизм интеллектуализации. Обсуждая взаимосвязь склонности к зависти со шкалой интеллектуализации, отметим, что авторы методики в данную шкалу объединили три защитных механизма (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 (Психология. Словарь, 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. Механизм интеллектуализации позволяет «разобрать по косточкам» предмет зависти, что автоматически снижает остроту и интенсивность негативной эмоции.

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 самоотношение оказывается под угрозой.

Основными способами рационализации переживания зависти являются:

– дискредитация предмета зависти по принципу «виноград-то зелен». Логика осуществляемой с помощью этого способа рационализации защиты примерно такова: «То, что недоступно мне, не может обладать высокими качествами» (Налчаджян, 2008, с. 469). Этот вариант защиты вызывает некоторое облегчение – обесцененному предмету можно больше не завидовать;

– дискредитация объекта зависти по принципу «бедный, да честный, богатый, да лукавый». В этом случае логику рационализации можно иллюстрировать выражением: «Если побить рекорд никак не удастся, то возникает соблазн побить его обладателя»;

– преувеличение роли обстоятельств («Надо же, он как всегда оказался в нужное время в нужном месте») или судьбы («От судьбы не убежишь!»). Таким образом, субъект зависти одновременно оправдывает свой неуспех и успех Другого сложившимися обстоятельствами;

– утверждение вреда во благо – враждебные проявления зависти знаменуются борьбой за справедливость («Все должно быть по заслугам!»). Е.В. Золотухина-Аболина пишет: «Зависть нередко рядится в тогу справедливости, борьбы за истину, драпируется принципиальностью. И иногда ее бывает трудно отличить от этих прекрасных человеческих качеств. Критерий тут один: идут ли на пользу делу обличительные речи и тома заявлений? Или, быть может, вся соль здесь в неудовлетворенных амбициях обвинителя?» (Золотухина-Аболина, 1989, с. 53);

– переоценка ценностей, всей мотивационной системы. В качестве самооправдывающих аргументов используются различные идеалы и принципы: «Не в деньгах счастье», «Деньги портят характер», «В тесноте, да не в обиде», «Не родись красивой, а родись счастливой».

Сублимация является одним из основных адаптивных механизмов, обеспечивающих творческую социально-психическую адаптацию личности.

Поэтому лишь в высшей степени организованные и зрелые люди способны сублимировать зависть в нечто более благородное (во вдохновение, в творческие успехи, в работу над собой).

Таблица 2

Взаимосвязи защитных механизмов с завистью к отдельным предметными сферами

Предметные сферы зависти	Инвариантные механизмы защиты	Вариативные механизмы защиты	
		Мужчины	Женщины
Внешняя привлекательность	компенсация	–	–
Молодость	–	–	проекция
Карьерный рост	компенсация	вытеснение	регрессия, замещение
Социальный статус	компенсация	вытеснение, интеллектуализация	регрессия, проекция, замещение
Похвала значимого человека	компенсация	вытеснение	регрессия
Материальный достаток	–	проекция	компенсация
Дорогие или модные вещи	компенсация	–	регрессия, замещение
Профессиональные (учебные) успехи	регрессия, компенсация	вытеснение	замещение
Интеллект, способности	–	–	регрессия, замещение
Личностные качества	–	–	замещение
Умение общаться	–	–	замещение
Успех у противоположного пола	вытеснение, регрессия, компенсация, замещение	проекция	замещение
Наличие преданных друзей	проекция	–	компенсация, замещение
Семейное благополучие	–	регрессия, интеллектуализация	вытеснение, компенсация
Дети (их наличие или их успехи)	регрессия	компенсация	замещение
Отдых, путешествия	вытеснение, компенсация	интеллектуализация	–

Женщинам, склонным к зависти, свойственно использовать защитный механизм «замещение», действие которого проявляется в подавлении гнева, раздражения, враждебности, направленных на объект зависти и выборе для вымещения агрессии другого. Индивид снимает напряжение, обращая гнев или агрессию на более слабый объект или на самого себя (Романова, Гребенников, 2008, с. 590). Так, женщина, узнав, что не ее, а коллегу, за профессиональные заслуги направили на стажировку за границу, переживает целый спектр

отрицательных чувств, порождаемых завистью – обиду, раздражение, озлобленность, уныние и отчаяние. Однако, боясь быть уличенной в этом порочном чувстве, она с улыбкой поздравляет коллегу и желает ей удачи, а придя домой «срывает зло» на ребенке, который подошел к ней с невинным вопросом. Агрессия и озлобленность в описываемом случае может быть направлена и на себя, выражаясь в самобичевании и самообвинении, что еще больше уязвляет ее и без того уязвленное чувство собственного достоинства.

Далее, в табл. 2, нами обобщены результаты и представлены психологические механизмы защиты субъекта зависти (как инвариантные, так и вариативные) и свойственные им предметные сферы.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать следующие выводы.

1. Большинство психологических механизмов защиты взаимосвязаны с интегративным показателем склонности к зависти. Общими механизмами защиты, независимо от гендерной принадлежности субъекта зависти, являются вытеснение, регрессия, компенсация и проекция. Гендерные особенности проявляются в том, что мужчины, склонные к зависти используют интеллектуализацию, женщины – замещение.

2. Наиболее часто у мужчин и женщин, испытывающих зависть, используется механизм компенсации. Далее по мере убывания частоты использования у мужчин следуют механизмы вытеснения, регрессии, интеллектуализации, проекции, замещения, а у женщин – замещения, регрессии, вытеснения и проекции.

3. В женской выборке число взаимосвязей защитных механизмов с завистью к отдельным предметным сферам больше, чем в мужской (34 и 25).

4. Наибольшее количество психологических защитных механизмов и у мужчин, и у женщин приходят в действие при их зависти к успеху у противоположного пола и социальному статусу. Однако существуют и гендерные различия в предметных областях, превосходство других в которых детерминирует защиту своего самоотношения и приводит в действие несколько защитных механизмов: у мужчин – возможность путешествовать, у женщин – карьерный рост, дорогие (модные) вещи и наличие преданных друзей.

5. Зависть к одним и тем же предметным сферам превосходства другого у мужчин и женщин «запускает» разные психологические механизмы защиты. Например, зависть к социальным успехам (социальному статусу, карьере, похвале, популярности) у мужчин вытесняется, а у женщин приводит к регрессионным проявлениям. Однако действия механизмов защиты субъекта, испытывающих зависть к семейному благополучию, имеют обратную тенденцию: у мужчин наблюдается психическая регрессия, а у женщин – вытеснение.

Библиографический список

Бескова Т.В. Гендерные особенности взаимосвязи отношений к себе и другим (в аспекте проблемы зависти) // Международный научный альманах. Выпуск 8. / Под ред. М.В. Воронцовой, А.А. Калюжного. Таганрог-Актюбинск. 2010. С. 18-26.

Бескова Т.В. Гендерные особенности взаимосвязи ценностных ориентаций личности и ее склонности к зависти // Личность и бытие: субъектный подход: материалы V Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2010. С. 214-217.

Бескова Т.В. Гендерные особенности межличностных отношений субъектов зависти // Личность, семья, общество: вопросы современной психологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск, 2011. С. 140-147.

Бескова Т.В. Представления о сущности и причинах зависти в массовом сознании // Социология власти. 2010. № 1. С. 233-242.

Бескова Т.В. Социальная психология зависти. Саратов, 2010.

Бескова Т.В., Вершинина Ю.С. Гендерные особенности «предметного поля» зависти / Социально-психологические аспекты становления и функционирования личности / Под ред. Р.М. Шамяниной. Саратов, 2010. С. 96-128.

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

Золотухина-Аболина Е.В. Зависть // Молодой коммунист. 1989. № 7. С. 48-56.

Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей. М., 2004.

Лабунская В.А. Зависть, безнадежность и надежда как способы преобразования бытия субъекта // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа. Краснодар. 2005. С. 120-137.

Муздыбаев К. Завистливость личности // Психол. журн., 2002. Т. 23. № 6. С. 38-50.

Налчаджян А.А. Психологические защитные механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара, 2008. С. 395-479.

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. Самара, 2008. С. 566-593.

Седов К.Ф. Зависть и стратегии построения межличностного общения // Психология социального взаимодействия в изменяющемся мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под ред. Р.М. Шамяниной, Т.В. Бесковой. Часть II. Саратов, 2010. С. 103-110.

Соколова Е.Е. Психология зависти // Педология. Новый век. 2002. № 10. С. 10-14.

Тарт Ч. Пробуждение: преодоление препятствий к реализации возможностей. М., 2007. Электронная версия: http://www.syntone.ru/library/index.php?section=books&print_version=true&item=1735¤t_book_page=12

Щербатых Ю.В. Психологический анализ чувства зависти // Инновационные процессы в экономической, правовой и гуманитарных сферах: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 1. Ч. 2. Воронеж, 2010. С. 126-129.

Raiga E. L'Envie. Paris, 1932.

Vecchio R.P. It's not Easy Being Green: Jealousy and Envy in the Workplace // Research in Personnel and Human Resources Management. 1995. V. 13. P. 201 – 244.

М.В.Григорьева, А.В.Семина

Влияние установочных тенденций личности на когнитивную составляющую адаптационных способностей

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 процессе школьной адаптации когнитивные процессы и состояния играют значительную роль в обеспечении ее успешного результата (Григорьева, 2009).

В большинстве исследований, посвященных проблеме возрастного развития, отмечается, что существуют качественные различия в особенностях развития когнитивной сферы между различными возрастными периодами. Специфика когнитивной сферы людей, достигших 11-15 лет, обусловлена не только хронологическим возрастом и изменениями организма, но в большей степени определяется личными, социальными и культурными событиями и факторами. Одним из таких факторов являются установки личности.

Установка личности в более широком значении указывает на избирательное отношение к чему-то значимому для личности и приспособление к определённой деятельности уже не отдельного органа, а личности в целом. Как позиция личности, установка складывается в ходе её развития и в процессе деятельности она постоянно перестраивается, включая в себя целый ряд компонентов, начиная от элементарных потребностей и влечений и заканчивая уровнем мировоззрения личности. Установка играет существенную роль в деятельности. Наличие той или иной установки изменяет предметное содержание восприятия субъекта, что сказывается на перераспределении значимости различных моментов, расстановке акцентов и интонаций, выделении существенных компонентов и т. Д. (Садокова, 2001).

В зависимости от установок на процесс или результат работы учащийся может быть более внимательным или в большей степени использовать возможности своих внимания, памяти или мышления. В то же время в научной литературе не встречается информация о том, каким образом установки на процесс или результат работы влияют на функционирование когнитивной сферы личности в подростковом возрасте. Ответ на данный вопрос является проблемой нашего исследования.

Для реализации цели использовались следующие методики: «Корректирующая проба», «Исключение слов», «Тип мышления» (методика в модификации Г. Резапкиной), методика для изучения долговременной и кратковременной памяти (А.Р.Лурия), диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной.

Обратимся к результатам исследования.

Высокомотивированы на процесс работы 54,5% учащихся. Они интересуются самим процессом выполнения дела, а не его результатом. Такие

люди добиваются, как правило, небольших результатов, так как нередко проявляют лень и часто опаздывают со сдачей каких-либо работ, отчетов или заданий.

У данных испытуемых средний интегральный показатель логического мышления $M = 14,7$. Это означает, что у них средний уровень развития логического мышления. Возможно, именно поэтому им больше интересен не результат, а процесс, и они выполняют все задания дольше других испытуемых. Важно заметить, что от мышления, выстраивания логических цепочек зависит и скорость принятия решения. Скорее всего, эти испытуемые не способны принимать правильные оперативные решения, они любят подумать и порассуждать, попробовать те или иные способы решения задачи, однако не ставят перед собой цели обязательного достижения результата.

У 50% учащихся, направленных на процесс работы, хорошо развита креативность. То есть они способны творчески мыслить, находить нестандартные решения задач. Это еще раз свидетельствует о том, что процесс для этих испытуемых гораздо интереснее и важнее результата.

У 25% таких учащихся – наглядно-образное мышление. Они могут представить то, что было, что будет и решать задачи при помощи образов. Это творческие люди, которые настолько увлечены процессом создания какого-либо шедевра, что конечный результат они сами не могут критически оценить и часто выносят результат своей деятельности на суд публики.

У 25% испытуемых преобладает предметно-действенный тип мышления. Это свидетельствует о том, что испытуемые – люди дела. Они лучше воспринимают информацию через движения, обладают хорошей координацией. Эти люди создают своими руками весь предметный мир, который существует вокруг нас. Эта группа испытуемых больше всего связана с установочной тенденцией процесс. Они ориентированы на процесс изготовления чего-либо, поэтому он для них важнее и интереснее результата.

Учащиеся, ориентированные на процесс, хорошо выполняют корректурную пробу, что свидетельствует об устойчивости их внимания. Испытуемых интересовал не результат, ни время, которое они потратят на выполнение теста «Корректурная проба», а процесс вычеркивания и подчеркивания букв, безошибочное нахождение букв в строках. Задание было выполнено с минимальным количеством пропусков и ошибок (в среднем 7%). Большинству школьников, ориентированных на процесс работы, к концу испытания стало труднее отыскивать и обозначать нужные буквы. Это свидетельствует о том, что к концу эксперимента испытуемые, ориентированные на процесс, устали, их внимание рассеялось, была потеряна концентрация внимания, стало сложнее выполнять задание. Это еще раз доказывает, что испытуемые не могут долго сосредотачиваться и стремиться к продуктивному результату, любят задерживаться и припаздывать с выполнением заданий, при утомлении дают себе отдых, чтобы потом с новыми силами насладиться процессом работы. Когда же нет условий для отдыха –

внимание рассеивается, одолевает усталость, испытуемые допускают больше ошибок.

Ориентирование на процесс характеризуется тем, что испытуемые не ставят перед собой цель – запомнить все слова и получить хороший результат. Они внимательно вслушиваются в слова, ассоциируют их с чем-либо. Здесь играет роль и тип мышления. Испытуемые, у которых хуже развито логическое мышление, запоминают слова быстрее, потому что они не пытаются выстроить между совершенно разными словами какую-то связь, и не тратят на это время. У кого лучше развито логическое мышление – пытаются найти связь и определенную закономерность между словами, и запоминают при кратковременном запоминании меньше слов или запоминают столько же, но за более долгий срок. В среднем объем кратковременного запоминания – 6,7 слов, долговременного – 4,8 слов.

Процесс запоминания у испытуемых протекает с разной скоростью. Быстрее запоминают слова испытуемые с креативным и наглядно-образным типом мышления. Эти люди способны сразу же представить перед собой тот или иной предмет или явление, представить сюжет. Учащиеся с предметно-действенным мышлением сложнее запомнить слова, они делают это медленнее.

Высокомотивированы на 27,3% от общего числа испытуемых. Для данной группы испытуемых самым важным является результат. Они выполняют задание и достигнут результата любой ценой, преодолевая все преграды, помехи, неудачи и суету. Этим испытуемым можно поручать сложные задания и быть уверенным в том, что оно будет доведено до конца.

Проанализируем, как развиты у данных испытуемых такие когнитивные процессы и состояния, как мышление, внимание и память.

Средний интегральный показатель логического мышления $M=13,2$. Это означает, что у испытуемых, ориентированных на результат, средний уровень развития логического мышления. Логическое мышление и его развитие необходимо испытуемым с данными установочными тенденциями, для того, чтобы искать пути выполнения задания, строить логические цепочки, достигать цели как можно быстрее с помощью логического мышления. Эти испытуемые способны принимать быстрые и правильные решения, находить пути воплощения идеи в жизнь и добиваться успешных результатов.

Необходимо заметить, средний интегральный показатель M у испытуемых, ориентированных на результат, оказался ниже, чем у испытуемых, ориентированных на процесс ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,04$, при $p < 0,05$). Возможно уровень развития логического мышления выше у последних из-за тренировки логических способов мышления в процессе работы, и чем дольше этот процесс, тем лучше развивается логическое мышление.

По методике Г.Резапкиной «Тип мышления» определились 3 группы школьников с установкой на результат:

- 1 группа – с предметно-действенным типом мышления;
- 2 группа – с наглядно-образным типом мышления;
- 3 группа – со словесно-логическим типом мышления.

У 33, 3% учащихся, ориентированных на результат, проявилось предметно-действенное мышление. Это значимо больше, чем среди учащихся, ориентированных на процесс работы ($t_{\text{Стьюдента}} = 2,16$, при $p < 0,05$) Это те люди, которым необходим живой пример – им лучше один раз увидеть, чем несколько раз услышать или прочесть. Люди, у которых преобладает такой тип мышления, являются создателями. Этот тип мышления необходим для ориентированных на результат школьников. Благодаря тому, что индивид будет стремиться к получению хорошего результата – работа будет выполняться качественно и в срок.

У 33, 3% испытуемых проявилось наглядно-образное мышление. Таким мышлением обладают люди с художественным складом ума. Они могут представить, как должен выглядеть результат их работы, какими способами его можно достичь, какие трудности могут помешать этому. Визуализация помогает им создать что-то интересное и необычное, привлечь свое внимание к достижению результата.

У 33, 4 % испытуемых выявился словесно-логический тип мышления. Это значимо меньше, чем в группе школьников, ориентированных на процесс ($t_{\text{Стьюдента}} = 3,24$, при $p < 0,01$), что свидетельствует о процессуальности логического мышления, его развернутости во внутреннем плане. Развитие логического мышления, таким образом, возможно в создании условий для долгого и интересного процесса решения задач.

Школьники, ориентированные на результат, при выполнении корректурной пробы старались допустить как можно меньше ошибок и выполнить задание, затратив на него как можно меньше времени. Так как испытуемые были настроены на результат, они старались как можно быстрее и максимально точно выполнять тест «Корректурная проба». Количество пропусков, в среднем, 5%, что практически не отличается от результатов группы, ориентированной на процесс.

В группе испытуемых, ориентированных на результат большее количество ошибок было допущено в начале эксперимента, пока они не сконцентрировали свое внимание и не набрали темп выполнения задания. К концу эксперимента ошибки практически отсутствуют. Из самоотчетов испытуемых мы выяснили, что в начале они пытались приспособиться к заданию, чтобы делать его быстро и без ошибок, как того, требовала инструкция.

Так как данные испытуемые ориентированы на результат, они поставили перед собой определенную цель: добиться высоких результатов, то есть запомнить как можно больше слов. Им удалось это сделать, уже после первого прочтения текста было написано не менее 7 слов (из 11 возможных), а после 3 прочтения было написано в среднем 10-11 слов. Испытуемые, безусловно, добились высоких результатов. Результаты долговременного запоминания также высоки: в среднем 10-11 слов. Это значит, что мотивированные на результат испытуемые быстро запомнили необходимые слова и смогли без труда воспроизвести их через некоторое время. Следует отметить значительное повышение результатов, как кратковременного, так и долговременного

запоминания при выраженной ориентации на результат работы ($t_{\text{Стьюдента}} = 3,67$ и $6,12$, при $p < 0,001$ соответственно).

Таким образом, установка, ориентирующая школьника на процесс или результат работы, влияет на функционирование когнитивной сферы личности, а именно:

- при ориентации на процесс работы лучше развивается логическое мышление;
- развитию предметно-действенному и наглядно-образному мышлению способствует ориентация на результат работы;
- внимание при одинаковом качестве выполнения задания тренируемо при ориентации на результат работы и утомляемо при ориентации на процесс работы;
- память лучше функционирует при ориентации на результат работы.

Библиографический список

Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008

Садокова А.В. Влияние индивидуальных характеристик эмоционально-личностной сферы на особенности развития моральной компетентности в подростковом возрасте: диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2001. 169 с.

В.Г.Печерский, А.Е.Беляков

Самосознание и стратегии психологического преодоления трудных ситуаций у девиантных подростков

Изучение взаимосвязи психических образований личности и стратегий психологического преодоления трудных, критических ситуаций, возникающих у молодых людей в ситуациях социального взаимодействия, представляется архиважным, поскольку именно эти взаимосвязи составляют адаптационные ресурсы личности, обеспечивающие возможность продуктивного взаимодействия с окружающей социальной средой.

Необходимо отметить, что в последнее время факторы социальной среды, настолько агрессивны, сложны и неопределенны, что часто превышают личностные возможности человека справиться с ними. Наиболее значимые из них – социально-экономические преобразования в обществе, сопровождающиеся усилением конкуренции и агрессивности, трансформации социальных институтов, уход в прошлое привычных неформальных объединений детей, молодёжи и взрослых, разрастание сети компьютерных игр с виртуальными партнерами, резкое возрастание информационных нагрузок, в том числе агрессивного информационного потока СМИ и др. Эти факторы являются источником трудных, порою критических ситуаций, с которыми практически каждый день сталкивается современный человек. Переживания, связанные с влиянием критических ситуаций, зачастую меняют восприятие

человеком окружающего мира, видение и оценку себя, своей роли, своего места в нем, что нередко приводит к проявлению различных форм психической и социальной дезадаптации, особенно среди лиц подросткового и юношеского возраста. В связи с этим возрастает роль психологических механизмов, способствующих разрешению трудных ситуаций социального взаимодействия, снятию психического напряжения, возникающего в результате воздействия различных стрессоров. Именно этот аспект социального взаимодействия — активное преодоление субъектом трудных критических ситуаций — включает в себе проблемное поле наших исследований.

Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в отечественной и зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу так называемых копинг-механизмов или копинг-стратегий (от англ. to cope - справиться, совладать). Основные подходы к пониманию копинг-стратегий преимущественно разработаны зарубежными исследователями (Д. Амирхан, А. Биллингс, Р. Лазарус, Р. Льюис, Р. Моос, С. Фолкман, Э. Фрайденберг, С. Хобфолл, и др.). В отечественной психологии изучению различных аспектов проблемы копинг-стратегий посвящены работы Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, В.Л.А. Китаева-Смык, Т.Л.Крюковой, С.К. Нартовой-Бочавер, Н.А.Сирота, С.А. Хазовой, В.М. Ялтонского, и др.

Первоначально понятие «копинг» использовалось в достаточно узкой области психологии стресса и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса (Lazarus, 1991). В настоящее время и в отечественной, и в зарубежной литературе понятие «копинг» употребляется для обозначения широкого спектра человеческой активности — от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций, обеспечивающей адаптацию человека к требованиям фрустрирующей ситуации. Широкое употребление термина является источником постоянных дискуссий, связанных с выделением нескольких уровней обобщенности того, что предпринимает индивид, чтобы справиться со стрессом: это копинговые действия, копинг-стратегии и копинговые стили. Копинговые действия (то, что индивид чувствует, о чём думает или делает) часто группируются в копинг-стратегии, стратегии, в свою очередь, группируются в копинговые стили (например, группу стратегий, которая представляет собой концептуально похожие действия). Например, таким стилем может быть «Обращение к другим». Иногда термины копинговые действия и копинг-стратегия используются как взаимозаменяемые, в то время как копинговые стили, в общем, относятся к действиям или стратегиям, которые последовательно используются индивидом, чтобы справиться со стрессом. Другие похожие термины — это копинговые тактики и копинговые ресурсы (Frydenberg, Lewis, 2000).

Заслуживает внимания стремление многих исследователей к дифференциации понятий «копинг-поведение» и «психологическая защита». Так, например, в работах Н. Хаан, В.А. Ташлыкова, Б.Д. Карвасарского, Е.В.

Либина, А.В. Либин совладание (Coping) и психологическая защита (Defense) рассматриваются как разные по своей сути специфичные формы поведения. Другие исследователи, (Л.И. Анцыферова, Дж. Вайс, Р. Лазарус, С.К. Нартова – Бочавер, Е. Уеттингтон, С. Фолкман) под копингом понимают как «совладающие» (направленные на преобразование ситуации), так и защитные стратегии преодоления трудностей.

Кроме того, и в зарубежной и в отечественной психологической литературе можно выделить несколько подходов к пониманию самого копинга. В одном из таких подходов совладание с трудными ситуациями рассматривается как *адаптационный процесс*, реализуемый на основе имеющегося у человека личностного опыта и личностных ресурсов или копинг-ресурсов (Hartmann, 1958; White, 1974; Lazarus, Weber, 1992; Monnier et al., 2000; Perrez, Reicherts, 1992; Мельникова, 1999; Александрова, 2004). Успешность адаптации к стрессам определяется уровнем развития копинг-ресурсов. Низкое развитие приводит к формированию пассивного дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности.

Другой подход связан с пониманием копинга как *характерного способа поведения, концептуально похожих действий, стиля поведения* человека в различных ситуациях, сформированные на основе собственного опыта поведения в различных трудных ситуациях (Schwartz et al., 1999; Либин, Либина, 1998). Данный подход ориентирован на исследование диспозиций (coping dispositions), определяющих стратегии поведения личности (Carver, Scheier, 1994; Chang, 1998; Deci, Ryan, 1985; Maddi, Hightower, 1999; Petrosky, Birkimer, 1991; Williams et al., 1999; Бодров, 2006; Крюкова, 2004; Сиерральта, 2000).

Сторонники системного подхода в объяснении копинг-поведения личности основываются на характеристиках целостной *ситуации*, в которой действует человек, включающей как внешние условия, так и внутренние, субъективные факторы (Endler, Parker, 1990; Filipp, 1990; Eckenrode, 1991; Thomae, 1993; Анцыферова, 1994; Нартова – Бочавер, 1997).

В ходе анализа существующих в отечественной психологии *классификаций* копинг-стратегий, выделяются общие принципы, положенные в основу различных систематизаций. К ним относятся: модальность (сфера психического, с которой соотносится стратегия: когнитивная, эмоциональная или поведенческая); степень интенсивности совладания (активность-пассивность); направленность усилий человека (на ситуацию, на себя, на иной предмет); адаптивность-дезадаптивность стратегии (Муздыбаев К., 1998). В зарубежных источниках используются понятия «активного копинга» (active coping), «преобразующего», «продуктивного копинга» (transformational coping), «регрессивного копинга» (regressive coping), «копинга, направленного на избегание» (avoidance coping). Нередкими являются примеры объединения нескольких оснований для классификации в рамках одной концепции (Heim, 1988; Мельникова, 1999; Либина, 2003).

Наиболее удачным подходом в систематизации копинг-стратегий с позиции понимания копинга как преодоления трудной ситуации, на наш взгляд, является классификация, предложенная Д. Амирханом (Amirkhan J., 1990). Согласно этой классификации все поведенческие стратегии, формирующиеся у человека в процессе жизни, можно подразделить на три большие группы.

1. *Стратегии разрешения проблем*__– это активные поведенческие стратегии, при использовании которых индивидом задействованы все имеющиеся у него личностные ресурсы, обеспечивающие нахождение возможных способов эффективного разрешения проблемы.

2. *Стратегии поиска социальной поддержки*__– это поведенческие стратегии активного использования индивидом ресурсов социальной среды (семьи, друзей, значимых других) для эффективного разрешения проблемы.

3. *Стратегии избегания*__– это поведенческие стратегии индивида, связанные с уклонением от психотравмирующего влияния стрессогенных факторов ситуации, что может проявляться в избегании контакта со стрессором или в уходе от разрешения трудной ситуации (Amirkhan, 1990).

Человек может использовать активные способы избегания, связанные с накоплением временных, энергетических или материальных ресурсов, пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков, а может совсем «уйти от решения проблем», используя деструктивный способ избегания – суицид.

Считается, что стратегии избегания являются ведущими поведенческими стратегиями при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Они направлены на преодоление или снижение дистресса человеком, который находится на более низком уровне развития. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Стратегии избегания могут носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности (Сирота, 1994).

Наиболее эффективным для личности является использование всех трех поведенческих стратегий, выбор которых обусловлен собственными ресурсами личности и ресурсами ситуации (среды). В некоторых случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется поддержка окружающих, в третьих он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях. Одним из самых важных ресурсов среды является социальная поддержка. К личностным ресурсам относят адекватную "Я-концепцию", позитивную самооценку, низкий нейротизм, интернальный локус контроля, оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал, аффилиативные тенденции (способность к межличностным связям) и другие психологические конструкты.

Таким образом, считается, что преодоление трудной ситуации обеспечивается собственными стратегиями субъекта, являющимися

устойчивыми личностными образованиями, осмысление и выбор которых происходит на основе имеющегося у него личностного опыта (личностных ресурсов или копинг-ресурсов), сформированного в процессе социализации.

Большинство работ отечественных психологов, исследующих психологические основания совладающего поведения направлена на изучение личностных ресурсов совладания (Л.А. Александрова, Т.Л. Крюкова, Е.В. Либина, М.В. Кишко, З.Х. Сиерральта, Н.А. Сирота, С.А. Хазова, А.А. Чазова и др.). Отдельные работы посвящены изучению особенностей преодоления конкретной ситуации: экзамена (Крюкова, 2004; Одерышева, 2002), болезни (Бурлачук, Коржова, 1998), природных катастроф (Александрова, 2004).

В настоящей статье мы предлагаем к обсуждению некоторые результаты исследования обусловленности стратегий преодоления сложных ситуаций социального взаимодействия у подростков и юношей с девиантным поведением функциональными особенностями их самосознания. В сравнительном диагностическом исследовании участвовали учащиеся 9, 10 классов общеобразовательных школ, стоящие на учёте в инспекциях по делам несовершеннолетних, т.е. подростки с девиантным поведением (48 чел.), которые составили основную группу. Контрольную группу составили их сверстники с просоциальным поведением в количестве 50 чел. Учитывая наличие гендерных различий в использовании копинг-стратегий, в данном исследовании участвовали только лица мужского пола. Статистический анализ результатов исследования проводился с использованием критерия X^2 (хи-квадрат) для процентных соотношений выявляемых показателей.

Исследование функциональных особенностей самосознания у подростков и юношей с девиантным поведением проводилось нами с использованием методики «Самоотношения», разработанной В.Г. Столиным, С.Р. Пантелеевым. Данная методика позволяет выявлять показатели эмоционально-оценочного компонента самосознания, связанные с социальным и межличностным взаимодействием подростков в различных социальных группах. Эти показатели отражают характер самоотношений подростков, последовательность их стремлений, способности к саморегуляции поведения. Эмпирические показатели самоотношения подростков и юношей исследуемой и контрольной групп отражены в табл. 1.

Анализ результатов выполнения теста подростками и юношами контрольной группы выявляет в основном среднюю и высокую степень выраженности большинства показателей самоотношений. Особенно высокую выраженность имеют показатели самоинтереса (91%) и ожидания положительного отношения других (66%), тогда как показатели выраженности самоуважения, аутосимпатии, самопринятия хотя и являются достаточно высокими, но с преобладанием средних значений степени выраженности, что может свидетельствовать о некотором разрыве между ожидаемым и переживаемым «Я».

Таблица 1

Показатели самооотношения подростков и юношей с девиантным поведением %

Шкала	Контрольная группа			Подростки с девиантным поведением		
	Выраженность признака			Выраженность признака		
	Низкая	Средняя	Высокая	Низкая	Средняя	Высокая
Самоуважение	10	52	38	4	42	54*
Аутосимпатия	13	74	13	10	48	42*
Самоинтерес	-	9	91	-	-	100
Ожидание положительного отношения других	4	30	66	12	40	48
Самоуверенность	8	42	50	-	20	80*
Последовательность и саморегуляция	13	35	52	36	64	-*
Самообвинение	39	26	35	58	21	21*
Самопонимание	38	40	22	46	40	14*
Положительное интегральное «Я»	4	66	30	14	75	11*

Примечание: уровень значимости различий * - $p=0,05$

Согласно интерпретации результатов выполнения теста большая часть подростков и юношей контрольной группы имеют среднюю и высокую степень выраженности самообвинения, проявляют высокую способность к саморегуляции и положительное интегральное отношение к себе.

Анализ результатов выполнения теста подростками и юношами с девиантным поведением позволил выявить некоторые функциональные особенности структур самосознания у данной категории молодых людей. Так, например, достаточно высокая выраженность показателей наличного переживаемого «Я» отмечается по шкалам «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуверенность», значение которых достоверно отличается от показателей этих же шкал в контрольной группе подростков (см. табл.1). Это может свидетельствовать о высокой значимости указанных функциональных свойств самосознания, определённой модальностью ситуаций межличностного и группового общения, не исключаяющей её фрустрирующий потенциал. Необходимо также отметить высокие показатели выраженности свойств по шкале «ожидание положительного отношения других людей», которые хотя и имеют некоторые отличия по сравнению с соответствующими показателями в контрольной группе, но эти отличия статистически недостоверны. Это позволяет нам говорить о значимости положительного отношения других людей для подростков с девиантным поведением как механизма формирования положительного интегрального «Я», которое, судя по показателям, выявленным в результате исследования, является фрустрированным.

Важными, на наш взгляд, показателями, характеризующими

функциональные свойства самосознания подростков, являются показатели по шкалам «последовательность и саморегуляция», «самообвинение», «самопонимание», отражающие особенности регулятивной и самоорганизующей функций самосознания. Достоверные различия по данным показателям, выявленные в процессе количественного и качественного анализа эмпирических данных, позволяют говорить о снижении уровня сформированности этих свойств у подростков с девиантным поведением и могут быть интерпретированы с позиций недоразвития у них адаптационного потенциала, незрелости рефлексии, не обеспечивающей критический анализ и реконструкцию социальной реальности и оценку себя в этой реальности.

Таким образом, результаты изучения функциональных особенностей самосознания подростков с девиантным поведением позволяют нам сделать следующие выводы.

1. Подросткам с девиантным поведением свойственно стремление к самоутверждению, высокой оценке «Я» окружающими, обладанию положительным интегральным чувством «Я»;

2. У подростков с девиантным поведением по сравнению с их просоциальными сверстниками достоверно более высокими являются показатели уровня самоуважения, аутосимпатии, самоуверенности. Если эти свойства рассматривать в комплексе с фрустрированностью ожидания положительной оценки других, положительной интегральной оценки самого себя, то можно с высокой вероятностью говорить о компенсаторной основе развития этих функциональных образований;

3. Особенности регулятивной и самоорганизующей функций самосознания подростков и юношей с девиантным поведением проявляются в значениях показателей по шкалам «последовательность и саморегуляция», «самообвинение», «самопонимание». Достоверное снижение показателей развития этих качеств личности может свидетельствовать о незрелости рефлексии, не обеспечивающей критический анализ и реконструкцию в сознании социальной реальности и оценку себя в этой реальности, формирование личностных смыслов-ценностей.

В целом, данные характеристики самосознания подростков с девиантным поведением свидетельствуют о выраженности стремления к автономности и самоутверждению, принятии себя и самоуважению, но в сочетании с низкими показателями развития самопоследовательности, саморегуляции и самоконтроля.

Недостаточность знаний о влиянии самосознания подростков и юношества на выбор стратегий преодоления стрессовых ситуаций, связанных с социальной, в том числе образовательной деятельностью, выводит на актуальный уровень вопросы самодетерминации поведения с позиции системного подхода к анализу функциональной взаимосвязи психических образований личности. Ответы на данные вопросы дают возможность расширить представление о становлении личностных факторов, влияющих на преодоление подростками трудных ситуаций социального взаимодействия и

формирование различных, в том числе неадаптивных, отклоняющихся форм поведения.

Поэтому одной из задач нашего исследования являлось изучение особенностей копинг-стратегий подростков и юношей с девиантным поведением.

Предполагалось, что молодыми людьми, ввиду недостаточности опыта социального взаимодействия, в трудных, стрессогенных ситуациях чаще используются неадаптивные и неэффективные копинг-стратегии, что обуславливает необходимость специальной психолого-педагогической работы по формированию у них черт личности, обеспечивающих выбор эффективных копинг-стратегий.

Для решения поставленной задачи использовалась методика «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса. Результаты проведённого исследования отражены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели выраженности копинг-стратегий у подростков исследуемых групп (%)

№	Субшкалы	Основная группа	К - группа
1.	Конфронтативный копинг	60,4*	32,0
2.	Дистанцирование	64,6*	36,0
3.	Самоконтроль	52,1	54,0
4.	Поиск социальной поддержки	41,6*	58,0
5.	Принятие ответственности	43,7	46,0
6.	Бегство-избегание	39,5*	56,0
7.	Планирование решения проблемы	75,0	78,0
8.	Положительная переоценка	68,7*	40,0

Примечание: уровень значимости различий – * $p=0,05$;

Анализ полученных данных проводился в двух плоскостях. Первая плоскость анализа связана с критерием эффективности – неэффективности копинг-стратегий, используемых подростками и юношами в трудных, стрессовых ситуациях. Считается, что неэффективными являются конфронтативный копинг, непосредственно связанный со способностью индивида к адаптации в условиях трудной ситуации [Losoya, 1998], копинги «дистанцирование» и «избегание», которые чаще всего свидетельствуют о неспособности справиться с ситуацией и поиском когнитивных механизмов, позволяющих уменьшить значимость проблемы, отделиться от неё (то есть, данные копинг-стратегии направлены на совладание с отношением индивида к проблеме, а не на её решение). Неоднозначно оценивается и такая копинг-стратегия, как «позитивная переоценка ситуации» (Carpenter, 1992; Wethington, Kessler, 1991, цит. по Муздыбаев, 1998). С одной стороны, придание проблеме позитивного значения уменьшает стресс и служит эмоциональному приспособлению к нему; с другой стороны, изменение отношения может означать уход от решения конкретных практических проблем.

Согласно полученным показателям, частота использования конфронтативных копинг-стратегий в основной группе подростков и юношей достаточно высока (более 60%), её показатели достоверно выше, чем во К-группе ($p \leq 0,05$). Так же выявляются достоверные различия в использовании стратегии дистанцирования, что может указывать на изменение отношения подростков основной группы к трудной ситуации и связанной с ней личностной проблеме, нивелирования её значения в системе личностных смыслов, формирующихся в конкретной ситуации социального взаимодействия. Вместе с тем, примечательными являются показатели выборов стратегий избегания, значение которых в основной группе достоверно отличается от таковых в группе просоциальных подростков меньшей выраженностью. Данные показатели, на наш взгляд, можно расценивать следующим образом: избегание как стратегия ухода от проблем, как отсутствие не только возможностей, но и стремления к их решению в меньшей степени проявляется в поведении девиантных подростков. Чаще в трудных, стрессогенных ситуациях подростками с девиантным поведением используются стратегии, связанные с совладанием с отношениями к проблеме (изменением отношения к ней), уменьшением её личностной значимости или её позитивной переоценкой (см. табл. 2), что обеспечивается, по всей видимости, отвержением социальных норм оценки проблемы, ситуации и применением лично-значимых оправдательных атрибуций, обуславливающих эмоциональное решение проблемы.

Вторая плоскость анализа связывалась нами с исследованием особенностей поведения подростков, связанного с использованием более адаптивных и ресурсных копингов в сложных ситуациях, которые обеспечиваются когнитивными процессами, сфокусированными на поиске информации извне с привлечением социального окружения, принятии решений обеспеченных ответственностью за совершение конкретных действий по преодолению ситуации.

Анализ данных, представленных в табл. 2 позволяет констатировать, что девиантные подростки реже, чем их просоциальные сверстники используют стратегии, связанные с «поиском социальной поддержки», что может расцениваться как низкие способности к перераспределению ресурсов и использованию помощи со стороны для совладания с трудной ситуацией.

В то же время необходимо отметить и другие особенности копинг-стратегий подростков изучаемых групп, которые связаны с принятием ответственности, самоконтролем в кризисной ситуации и планированием решения проблем. Эти стратегии обеспечены признанием своей роли в проблеме, её анализом и сфокусированы на решении проблемы. Сравнительный анализ показателей рассматриваемых копинг-стратегий, представленных в табл. 1. свидетельствует о том, что соответствующие для данных поведенческих стратегий личностные ресурсы у девиантных подростков и их просоциальных сверстников не достигли в своём развитии необходимого уровня, что фиксируется в показателях частоты их использования, которые у испытуемых

основной и контрольной групп не имеют различий. Таким образом, личностный потенциал подростков пока еще не обладает необходимыми для эффективного преодоления трудных ситуаций копинг-ресурсами.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Девиантные подростки в трудных в социальном плане, проблемных ситуациях чаще используют неадаптивные конфронтативные копинг-стратегии, и реже, чем их просоциальные сверстники используют стратегии, направленные на поиск путей разрешения ситуации с привлечением ресурсов извне, что может расцениваться как низкие способности к перераспределению ресурсов и использованию помощи со стороны для совладания с трудной ситуацией.

2. Более частым психологическим механизмом совладания с трудной ситуацией у подростков с девиантным поведением является изменение отношения к проблеме, уменьшение её личностной значимости, а также позитивная переоценка проблемы или ситуации, что, по всей видимости, обеспечивается отвержением социальных норм её оценки и применением личностно-значимых оправдательных атрибуций, обуславливающих снятие психологического напряжения, эмоциональное решение проблемы.

3. Недостаточно развитыми у подростков являются способности к принятию ответственности, к самоконтролю, к фокусированию проблемы, её анализу и планированию решения, что проявляется в дефицитности соответствующих стратегий их поведения и может являться источником психического напряжения и неадаптивного асоциального поведения.

Обобщение результатов исследования содержательных и функциональных особенностей самосознания и стратегий поведения подростков в сложных критических ситуациях позволяет нам выявить психологические механизмы их взаимовлияния. Одним из таких механизмов является фрустрированность потребности в положительной оценке себя другими, и, как следствие, фрустрированность положительной интегральной оценки самого себя, что является препятствием в использовании стратегий поведения в сложных ситуациях, направленных на поиск путей её разрешения с привлечением ресурсов извне, их перераспределению и использованию помощи со стороны для совладания с трудной ситуацией.

Ещё одним механизмом влияния самосознания на формирование стратегий поведения в трудных ситуациях является сочетание незрелой рефлексии, не обеспечивающей критический анализ и оценку себя в реальности межличностного и группового взаимодействия, с выраженными стремлениями к высокому самоуважению и самоуверенностью, что обуславливает низкие адаптивные параметры регулятивных и самоорганизующих свойств личности, проявляющихся в формировании неадаптивных – конфронтативных, дистанцирующих, избегающих стратегий поведения в трудных ситуациях, а также стратегий, связанных с изменением отношения к проблеме, уменьшением её личностной значимости или её позитивной переоценкой (см. табл. 2), что

обеспечивается, по всей видимости, отвержением социальных норм оценки проблемы, ситуации и применением личностно-значимых оправдательных атрибуций, обуславливающих эмоциональное решение проблемы.

Библиографический список

Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998, том 1, вып. 2. – С. 100-111.

Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: – СПб., 1994 –283 с.

Amirkhan J.H. Factor analitically driven measure of coping: the strategy indicator // J. of Personality and Social Psychology. 1990, v. 59, . 1066-1074

Frydenberg E., & Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal, Fall 2000. Vol. 37, No. 3, pp. 727—745.

Lazarus, R.S. (1991). Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York, Springer.

Г.Т.Шавалиева

Роль психических состояний и цвета в адаптации человека к современным условиям жизни и деятельности

Психология психических состояний, наиболее актуальна в настоящее время, поскольку состояния определяют особенности адаптационного периода в психической жизни человека. Чем бы ни занимался человек, он всегда проходит адаптационный период. Сталкивается с ситуациями, социальными условиями, в которые включены интересы и желания, стремления его и других людей, определенные потребности и интересы. Любая деятельность связана с процессом восприятия, а также адаптационным периодом, будь то учебное заведение, труд любой специальности и т. д.

Нас заинтересовал вопрос о роли цвета в особенностях проявления психических состояний при восприятии, а также отношении самого человека к цвету его сочетаниям в зависимости от психического состояния. Многие считают, что немаловажное значение имеет организация труда, в частности, оформление офисов, контор, производственных помещений и т.д., в которых работает человек. Создание благоприятных условий труда – первостепенная задача на современном этапе. Цвет влияет на человека, в частности, известны исследования восприятия человеком цвета в зависимости от его пола, состояния здоровья, наличия беременности, инвалидности, лишнего веса, врожденных физиологических дефектов и т. д., характерологических особенностей, вида деятельности и даже национальной принадлежности (А. Шварц (1946), С.В.Кравков (1948, 1951), Э. Д. Дорофеева (1970), А. Н. Лутошкин (1979), Е.В.Кавенникова (1982), Л.П.Урванцев (1979), О.Сафуанова (1994) и др.

Помимо изучения восприятия цвета, другая область исследований связана с изучением специфики восприятия художественных образов. В работах

В.А.Валентайна, П.В. Ягунковой (1964), В.А.Гуружапова (1995, 2000) и др. показана сложная реакция субъектов в зависимости от их возраста и профессиональной ориентации. В частности, проводятся исследования, направленные на изучение характера восприятия художественных образов как воплощения сложных моноцветовых сочетаний. Учеными подчеркивалась важность воспитания у детей художественного восприятия, об этом писали известные отечественные психологи П.П.Блонский, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, (1997), Л.А.Венгер (1988), В.С.Мухина (1991, 2002) и др.

Анализ психодиагностической литературы показал, что в изучении влияния цветов на человека практически не учитываются особенности психических состояний. Среди диагностических методик, использующих моноцвет, особенно известна методика изучения личности на основе восьми цветных карточек М. Люшера. Методика позволяет изучить индивидуально-психологические особенности личности, экстраверсию/интроверсию и уровень нейротизма на основе выбора карточек. Благодаря моноцветам и определенным образом, организованным сочетаниям, можно управлять состояниями людей: настроить их на отдых, на труд, на длительную умственную работу и т.д. Известно, что художественные образы с определенным моноцветовым сочетанием относительно содержания могут длительное время поддерживать состояния определенного качества. Эти состояния могут вызывать психическую активность как отрицательного, так и положительного характера. Поэтому умение подбирать определенные моноцветовые сочетания, а также художественные образы картин для представителей различных возрастных групп имеет важное значение.

Большой интерес представляют собой особенности психических состояний людей различных возрастных групп в процессе деятельности. Нас окружают различные объекты, архитектурные композиции, различные цветовые решения дизайна офисных помещений, жилых комплексов, рабочего места дома, на работе и многое другое. Даже телевизионные передачи в основном посвящены именно специфике цветового окружения человека в процессе учёбы, труда и отдыха. Именно поэтому нас заинтересовал вопрос психических состояний и школьников и людей более старшего поколения. Какие цвета, цветовые сочетания, образы влияют на человека, как они отражают его внутренний мир, его мысли и чувства, проявляющихся в психических состояниях?

Для исследования психических состояний школьников (1004 человека) использовался «Рельеф психического состояния», разработанный А.О.Прохоровым. Данная методика позволяет изучить такие характеристики как психические процессы, физиологическая реактивность, переживания и поведения. Методика позволяет оценить каждое состояние, переживаемое субъектом, как бы со стороны, учитывая все его компоненты.

Эксперименты, проведённые с испытуемыми трёх возрастных групп, выявили зависимость психических состояний от экспозиции. Демонстрация различных цветовых оттенков выявила специфичность их воздействия. В ходе экспериментов обнаружилось, что чем взрослее испытуемые, тем сложнее

психические состояния. Для младших школьников характерно предпочтение жёлтого (радость, веселость – 82%), зеленого (радость, спокойствие – 85%), цветового оттенка. А затем красного (удовлетворённость – 52%, плохо – 48%); для подростков – черного (спокойствие, радость, уверенность, легкость – 60%) и серого (спокойствие, радость – 67%); юношей – зеленого цветового оттенка (умиротворенность, спокойствие). Анализ количественных характеристик состояний трех возрастных групп обнаружил специфичность влияния каждого цветового оттенка: по уровню психической активности наибольшее влияние на младших школьников оказали желтый и зеленый цветовые оттенки (высокий показатель при положительных состояниях), на подростков – серый и черный, а особенно зеленый (высокий показатель при отрицательных состояниях), на юношей – зеленый цветовой оттенок (высокий показатель при положительных состояниях).

При восприятии младшими школьниками, подростками и юношами художественных образов наблюдалась зависимость психического состояния от экспозиции (повышение сложности); которая усложнялась по ходу экспериментов от цветовых оттенков и к художественному образу определённого колорита и смысла.

Дальнейшие исследования касались изучения особенностей психических состояний студентов и работающих взрослых на основе выполненными ими цветовых образов. Обнаружилось, что студенты в большей степени отражают в своих произвольных композициях свои внутренние переживания относительно отношений с любимым молодым человеком, проблем в отношениях с родителями и вообще, душевных переживаний. А у взрослых работающих испытуемых оказалась ведущим их внутренняя позиция на жизнь, т.е. у кого-то определяющим в жизни проявлялась работа, его должностные проблемы, у кого-то семья и совместный отдых, кто-то относился к своим проблемам философски и спокойно. Дело в том, что это всё обнаруживают характер рисунков, которые были нарисованы участниками эксперимента.

Интересно, что, не имея профессиональной подготовки в области художественного творчества, участники практических занятий изображали интересные цветовые композиции. Задание заключалось в изображении своего состояния в цвете, причём, надо было выполнить несколько работ на формате А4. Необходимо было изобразить состояния, которые испытывали участники в течение текущего дня до момента практики. Наблюдалась интересная тенденция: первые работы, как правило, отражали социальную роль «художника» в своей жизни в настоящий момент, а последующие постепенно раскрывали внутренние переживания человека, проблемы, радости, планы и т.д. И всё это можно пронаблюдать, анализируя характер образа и цветовую композицию человека.

Таким образом, психические состояния и цвет взаимосуществуют друг с другом, влияют друг на друга, как в положительном, так и в отрицательном смысле, а, значит, определяют успешность адаптационного процесса любого человека.

Библиографический список

Гуружапов В.А. Понимание школьниками образа человека в произведениях живописи и графики // Вопросы психологии. 1995. №4. С. 27-32.

Рябова Т.В. Феноменология и динамические особенности психических состояний в творческой деятельности // Психология психических состояний. Вып.1, Казань, 1998. С 94-103.

Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. М., 1964.

Яньшин П.В. Эмоциональный цвет : Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета. Самара, 1996.

Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991. №5. С.156-162.

Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. Казань, 1994.

Урванцев Л.П. Психология восприятия цвета. Ярославль, 1981.

РАЗДЕЛ 4. АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В.Арендачук

Социализация подростков и юношей в образовательном пространстве современной библиотеки

Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы" (2012-1.2.1-12-000-3005-012)

Изменения общественной жизни, стремительный рост информационного потока и его качественное преобразование ведут к необходимости пересмотра традиционных подходов к содержанию образования, к внедрению активных методов развивающего обучения, к повышению информационной культуры личности. Библиотека, как социальный институт, призвана активно участвовать в образовательном процессе, давая возможность широким массам людей не только удовлетворять индивидуальные потребности в познании окружающего мира, но и создавать условия для социализации личности.

Обеспечивая доступ учащихся к информационным источникам, осуществляя собственную образовательно-воспитательную деятельность в рамках библиотечных уроков и мероприятий, библиотека оказывает помощь в становлении взглядов и убеждений, выступает важным средством их социализации, поскольку размышление над страницами книг формирует внутренне свободное и цельное человека. И в этом смысле образовательная деятельность общедоступной библиотеки, содействуя реализации программ основного и дополнительного образования, обеспечивая не только приобретение знаний вне рамок учебных заведений, но и развитие мировоззрения личности, носит личностно-ориентированный характер.

Формируя современную концепцию в сфере образовательной деятельности библиотек, необходимо учитывать и социализирующую доминанту: воспитание глобальной этики и ответственности, формирование культуры, морально-нравственных взглядов, всестороннее развитие гармоничной и творческой личности.

Определяя понятие «библиотека и современное образовательное пространство» в целом, следует отметить, что практически вся работа библиотеки по предоставлению пользователям различных литературных

источников может считаться реализацией ее образовательной и культурно-просветительской функции. С другой стороны, это понятие соотносится со сферой социализации личности. По утверждению Н.А. Коряковцевой, социализирующая роль библиотеки обусловлена ее традиционными культурологическими функциями хранения и трансляции, которые предоставляют большие возможности для вхождения в культуру, ориентации в ней, осуществления выбора. Сложная информационная среда библиотеки, отражая накопленный опыт, который закреплен в текстах, с одной стороны, способствует самоопределению личности, с другой – является средством формирования информационной культуры пользователей, без которой невозможно вхождение в общую культуру. Таким образом, библиотека и образование имеют общую цель – способствуют социализации личности (Коряковцева, 2009, с. 80).

Однако прежде чем говорить о социализации личности средствами детской библиотеки, раскроем содержание понятия социализации применительно к детскому возрасту.

В широком смысле социализация отражает в себе процесс взаимоотношений ребенка с окружающим миром взрослых. Ребенок и общество неразделимы, поскольку в процессе своего развития ребенок осуществляет сотрудничество со взрослыми, направленное на присвоение социального и культурного опыта. Будучи субъективно усвоенным в процессе формирования личности, этот опыт становится неотъемлемой ее частью и впоследствии активно воспроизводится человеком в общении и деятельности.

При этом общение формирует индивидуальное сознание, психологический склад личности, влияет на психические процессы, состояния и свойства, а осуществление деятельности способствует движению человека как личности в системе общественных отношений. Вот почему вне общения и деятельности не может быть решена задача успешной социализации человека.

Еще одна содержательная сфера процесса социализации – развитие самосознания личности. В самом общем смысле можно сказать, что процесс социализации включает становление в человеке образа его «Я», который складывается на протяжении всей жизни под действием многочисленных социальных явлений.

Приобщение детей к социальному миру взрослых невозможно без осуществления широкого доступа к тем культурным и духовным ценностям, которые накопило человечество к настоящему времени, то есть без доступа к современным информационным ресурсам.

Если говорить о целях передачи социального и культурного наследия от одного поколения к другому, то именно детская библиотека является тем институтом социализации детей, который может предоставить им в наиболее полном объеме информацию, содержащую и обобщающую накопленные человечеством знания. При таком подходе задача детской библиотеки видится в организации процесса приобретения, усвоения и последующего активного

воспроизведения ребенком социального опыта. Пути реализации этой задачи библиотекой, на наш взгляд, могут быть самые разные, например:

- стимулирование у детей интереса к чтению, как важнейшему интеллектуальному и познавательному процессу;

- использование методов педагогического воздействия на личность ребенка посредством специально подобранной литературы на основе его интересов и потребностей, специфичных в каждом возрастном периоде;

- организация разного рода библиотечных мероприятий, направленных на социализацию детей, с учетом конкретных задач их возрастного развития;

- обучение детей продуктивным формам социального поведения и взаимодействия в рамках библиотечных гостиных, клубов, кружков, сообществ по интересам и др.

Задача воспитания заключается в том, чтобы ребенок, став взрослым, в постоянно меняющихся обстоятельствах жизни активно, инициативно и обязательно творчески, через свои поступки и деяния реализовывал себя как гражданин своей страны, новаторски и продуктивно работающий профессионал и требовательно относящаяся к себе как социально зрелая личность. При таком подходе информационная деятельность библиотеки рассматривается не только как передача сведений, но и как способ усиления жизненной позиции ребенка-пользователя, так как предполагает решение тех проблем, которые особенно значимы в конкретном возрастном периоде детства, и которые определяют степень социализации личности (Мелентьева, 1999, с. 106).

Удовлетворяя потребности читателей через запрос, представляющий собой, по сути, средство достижения какой-либо жизненной цели, библиотека способствует получению знаний, необходимых детям и юношам для принятия верного решения при осуществлении жизненного выбора (Мелентьева, 1999, с. 118).

Следует отметить, что детство представляет собой совершенно особый период, поскольку именно в это время происходит формирование всех тех психологических структур, из которых потом будет складываться зрелая личность. Все что происходит с человеком в интервале между концом детства и кризисом середины жизни – прямое следствие того, что ему дало детство, с чем он из детства вышел.

Официально детство заканчивается подростковым возрастом, когда происходит большей частью неосознаваемое формирование тех «русел» развития и саморазвития личности, по которым человек будет идти вплоть до кризиса середины жизни, когда он, оценивая свою жизненную ретроспективу, отвечает самому себе на вопрос о том, как он жил: так как хотел и запланировал или нет. Поэтому, для формирования зрелой личности, способной прожить полноценную и плодотворную жизнь, необходимо еще в детском возрасте, учитывая особенности восприятия ребенком окружающего мира и возрастную специфику формирования личностных структур на каждой ступени детства, познакомить человека с многообразными вариантами построения жизни различными людьми. Это поможет ему осознать свою собственную жизненную

картину, то есть свое будущее в масштабе жизненного пути, свои жизненные цели и планы, свои ориентации и перспективы. И в этом аспекте лучшим источником информации является литература, которая «являясь мощным средством духовного развития личности, ... питает ум и воображение ребенка, открывает ему новые миры, образцы и модели поведения» (Сенотрусова, 1998, с. 30).

Формирование самоидентичности, связанной с самосознанием, с созданием образа самого себя и осознанием своего отношения к другим – сложнейшая психологическая работа, которая является итогом периода детства. В дошкольном и младшем школьном возрастах ребенок осуществляет моделирование собственной личности на основе образцов поведения авторитетных людей. В подростковом возрасте – осуществляет ролевое экспериментирование, проявляющееся в принятии разных идей, ценностей, ролевых моделях поведения и их апробировании (исследовании путем реального проигрывания). В юношеском возрасте человек должен осуществить определенные выборы: выбор профессии, выбор идеологии, определить свои политические и религиозные взгляды. Такое личностное и профессиональное самоопределение, формирование жизненных целей порождают интерес к философским вопросам. Становление нравственного сознания, самосознания и чувства взрослости, толкает юношу к поиску «своего героя», как «примера для подражания» и поэтому, стремясь разрешить важные для него вопросы, молодой человек обращается к опыту старших, ищет ответы на страницах книг.

Особенно актуальными для старших подростков и юношей становятся жизнеописания выдающихся людей, автобиографические повести, опубликованные биографические и автобиографические воспоминания и размышления о жизни знаменитых людей и их современников, знакомясь с которыми они не только постигают социальный опыт других людей, но интериоризируют его, формируя свой собственный.

Многие подростки и юноши даже и не подозревают, что увлекательные рассказы о судьбе и личности знаменитого соотечественника, исторического деятеля могут заинтересовать их, дать толчок не только к формированию познавательного интереса, но и к созданию достойного образа для подражания при формировании своей личности. В то время как библиотекарь, порекомендовав литературу такого типа, заинтересовав молодого человека, может помочь ему сделать своеобразное личностное открытие. Для многих из юных читателей литературное знакомство с интересным и выдающимся человеком становится событием, поскольку они находят в нем такие черты личности, которые поражают их или соответствуют собственным взглядам и потребностям при самовоспитании. «Такой человек может вызывать в сознании подростка, в его мотивационно-эмоциональной сфере и поведении эффект на уровне события, поскольку запечатлевается им не на буднично-привычном уровне, а как нечто новое, то, чего еще не было в его опыте, и в каком-то отношении очень для него значимое» (Бодалев, Рудкевич, 2003, с. 52).

Решение многих жизненно важных проблем юный читатель может найти, если начнет в процессе чтения задумываться над мотивами и поступками изучаемого человека, постарается самостоятельно найти ответы на вопросы:

- какой диалог изучаемый герой ведет с самим собой в каждой ситуации осуществляемой им деятельности, какие проблемы он видит в этих ситуациях;

- какие выходы из них он находит и что предпринимает (в том числе и по отношению к самому себе), чтобы в каждой ситуации на пути к цели выйти на получение желаемого результата;

- как реагирует на неудачи и на успехи, видит ли их причину в себе или в окружающих обстоятельствах;

- каким в этих случаях у него оказывается самоотношение к своему уму, чувствам и воле и в каких деяниях это выливается – нацеливаемых на решение более трудных проблем или означающих отступление, сохранение самостоятельности и относительной независимости от окружения, капитуляцию и пассивное попадание под его воздействие и растворение.

Ответы на эти вопросы (а перечень их, конечно, может быть продолжен) позволяет высветить реальную работу внутреннего мира человека во время осуществления им жизнедеятельности и при установлении отношений с действительностью (Бодалев, Рудкевич, 2003, с. 47).

Постигая в процессе чтения смысл жизни выдающихся людей, молодой читатель раскрывает для себя такие, ранее неведомые ему психологические характеристики, которые должен развивать у себя человек, если он хочет подняться над будничной ординарностью и своими поступками и деяниями внести заметный вклад в ценности жизни и культуры. Необходимо, чтобы молодой человек понял, что чрезвычайно важно научиться верить в себя и в свои большие возможности (Бодалев, Рудкевич, 2003, с. 87).

Такой подход к изучению жизни замечательных личностей, способствует тому, что подростки и юноши в определенной мере оказываются более способными решить одну из важнейших задач своего возрастного развития – формирование особого личностного образования – самоопределения. Это подразумевает возникновение таких психических новообразований, как самосознания, проявляющегося в осознании своего отношения к другим и к самому себе; целостного образа самого себя и своего внутреннего «Я»; осознания себя в качестве члена общества и своего назначения в жизни.

Изучение литературы, описывающей жизнь замечательных и выдающихся людей, приводит к тому, что в процессе чтения подросток или юноша осуществляет сравнение собственной личности с личностью человека, достойного уважения; а его решения и поступки проецирует в свой личный внутренний мир. Поэтому чтение способствует позитивному осмыслению образа мыслей и действий других людей, внутренней работе над своей личностью, переориентации на общественно значимые ценности и нормы, выработке своего отношения к действительности, самоутверждению. При этом для молодого человека облегчается процесс формирования собственных

социальных и смысловых установок к будущей жизни, определения своего места в жизни как полноправного члена общества.

С этих позиций, усилия детской библиотеки должны быть направлены на гармоничное сочетание процессов развития уникального внутреннего мира каждого ребенка и социализации, в ходе которой он усваивает нормы и ценности общества (Бубекина, 2000, с.69).

Еще одной особенностью библиотечного образовательного пространства является атмосфера высокой нравственности, подчинение библиотечного общения этическим и этикетным нормам. Особенность библиотечного общения состоит в том, что оно носит личностно-ориентированный характер, при этом взаимодействие библиотекаря направлено на изменение и воспитание личности юного читателя, осуществляемое при обмене мыслями, чувствами, отношениями, позволяющими выяснить позиции партнеров, выработать общие планы взаимодействия, новые взгляды на окружающую действительность, общественное поведение.

Таким образом, социализирующая роль библиотечного обслуживания детей и юношей видится в реализации информационной деятельности библиотеки по тем проблемам, решение которых особенно значимо в конкретном возрасте и определяет степень социализации личности. Так, по мнению Ю.П. Мелентьевой, от изменения содержательной сущности каждой из ступеней социализации, зависит и характер помощи, которую может оказать библиотека (Мелентьева, 2001).

Проанализируем опыт некоторых библиотек Саратовской области, направленный на социализацию подростков и юношей. Так, в библиотеке поселка Коминтерн Энгельсского района задача социализации молодежи является одним из основных направлений работы. Библиотека всемерно заботится о создании диалогового пространства, уделяет большое внимание вовлечению каждого участника в процесс библиотечного обслуживания, разрабатывая различные по форме и содержанию мероприятия. Например, на заседаниях дискуссионного клуба «Окно в мир» молодые люди учатся не только утверждать свои позиции, но слушать других, участвуя в полемике на темы: «Молодёжь и СМИ», «Брак по расчёту», «Портрет современного героя», «Скажи слово: любовь», «Когда хочется уйти из дома». Формирование ценностей открытого диалога ставит своей задачей также и клуб интересных встреч «Полчаса с ... ». На встречи со старшеклассниками приглашаются молодые люди, активно участвующие в политической, экономической, общественной жизни поселка Коминтерн и города Энгельса, а также спортсмены, журналисты, экологи, политики и многие другие интересные люди. Через неформальное общение популяризируются идеи успешности, интеллектуального развития личности. Таким образом, молодёжные клубы в библиотеке выполняют не только познавательную и развлекательную функцию, но и способствуют социализации личности, помогают молодежи найти более удачные жизненные ориентиры.

На развитие коммуникативных и творческих способностей, стремления к самообразованию нацелена «Летняя школа экологии», организованная сотрудниками этой библиотеки для подростков. Программа включает в себя различные формы и методы психолого-педагогического развития образовательной потребности у молодёжи. При проведении интеллектуальных и творческих игр неперенное условие – использование научно-популярной, справочно-энциклопедической и художественной литературы. Создаются условия для созидательной деятельности подростков и их самореализации через систему экологических мероприятий, направленную на формирование ответственного отношения к природному и социальному окружению.

Также в библиотеке поселка Коминтерн реализуется программа «Твое право человек», которая направлена на правовое просвещение подростков и юношей, и основывается на принципиально новом подходе передачи знаний, когда источником служит сама молодежь. Подростки и юноши получают знания в области прав человека и навыки их защиты, у них воспитывается чувство ответственности за свои решения и действия, чувство гражданской активности; они становятся более терпимыми, коммуникативными.

В опыте Центральной городской библиотеки г. Саратова показательной является работа с подростками и молодежью, направленная на социализацию путем приобщения к культурному наследию области. Так в библиотеке успешно функционирует гостиная для юношества «Встречи с прекрасным». Например, были организованы выставка картин члена союза художников России С.С. Лопуховой и встреча с ней. Присутствующие обсудили вопросы, связанные с восприятием картин, с чувствами, которые они вызывают. Другим примером может служить встреча старшеклассников с актёрами Саратовского драматического театра, посвященная обсуждению спектакля по пьесе А.Н. Островского «Ловит волк, ловят и волка». На встрече были подняты проблемные вопросы, связанные с основной мыслью пьесы, также актеры подробно рассказывали о путях выбора своей сложной профессии.

С 1999 г. в библиотеке работает молодежная поэтическая школа-студия «Диалог», созданная поэтом Н.Ф. Куракиным. Юные поэты собираются на творческие семинары, где приобщаются к теории и практике стихосложения. Члены клуба неоднократно становились участниками Всероссийских форумов молодых авторов, а работы некоторых из них опубликованы в центральных журналах («Москва», «Пролог» и др.).

Большую работу с подростками и юношами, направленную на социализацию личности проводят и школьные библиотеки, которые активно включены в образовательный процесс. Школьные библиотекари проводят классные часы и беседы по этике, игровые познавательные уроки с младшими школьниками, брейн-ринги, ток-шоу с подростками и старшеклассниками. Примечательно, что сотрудники школьных библиотек целенаправленно решают задачи социализации личности учащихся, организуя свою работу так, чтобы помогать им в духовном становлении; развитии и самовоспитании личности.

Таким образом, усиление жизненной позиции подростков и юношества, формирование мировоззрения, как отношения к себе, людям, существующему миропорядку, средствами библиотечной деятельности возможно путем предоставления широкой информации о жизни замечательных и выдающихся людей в литературе философского, психологического, научно-популярного или художественного характера. Организация же серии библиотечных мероприятий познавательного, культурно-просветительского характера позволяет создавать условия для самопознания, самоопределения и развития потенциала формирующейся личности подростков и юношей. Удовлетворяя познавательные запросы молодых читателей, библиотека способствует не только росту их информированности в проблемах современного общества, но и формированию социального опыта личности, позволяющего принимать самостоятельные и ответственные решения в жизненно важных вопросах.

Библиографический список

- Бодалев А.А., Рудкевич Л.А.* Как становятся великими или выдающимися? М., 2003.
- Бубекина Н.В.* О современной концепции библиотечного обслуживания детей в России // Вестник Библиотечной Ассамблеи Евразии. М., 2000. С.68-69.
- Коряковцева Н.А.* Библиотеки и образование. М., 2009.
- Мелентьева Ю.В.* Библиотека и юношество: поиски взаимопонимания. Библиотечное обслуживание как процесс социализации личности. М., 1999.
- Мелентьева Ю.В.* Библиотека как институт социализации юношества. М., 2001.
- Сенотрусова А.А.* Детская библиотека в информационной инфраструктуре общества // Библиотечные кадры: пути совершенствования профессиональной и социально-психологической компетентности (Материалы региональной научно-практической конференции). Улан-Уде, 1998. С. 30-32.

Т.С.Великая

Процесс адаптации школьников в условиях реализации инновационных технологий

Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека, к саморегуляции и самообразованию.

В процессе модернизации системы образования одним из центральных оказался вопрос формирования инновационных механизмов. В нынешних условиях развития рынка образовательных услуг и требований эпохи информационных технологий, преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой традиционную и, современную, носящую инновационный характер, модели обучения.

Главное в инновационном обучении – это развитие способностей на основе образования и самообразования. Фундаментальность, наряду с целостностью и направленностью на удовлетворение интересов личности, образует основные черты новой парадигмы образования. Если в 60-80-е годы XX века была характерна формула образования: «Знать все о немногом и немного обо всем», то в 90-е гг. породили новую формулу – «Знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность» (Волкова, Димитрова, 2004, с.179).

Направленность и целеполагание в образовании и просвещении в настоящее время претерпели ряд изменений. В прежние, доперестроечные, годы повсеместно утверждали социоцентрический подход во всех сферах общества, при котором человек рассматривался как частица социума, а образование - как процесс социализации и профессионализации индивида с точки зрения его максимальной общественной полезности. Современные концепции образования и воспитания пропагандируют антропоцентрический подход, суть которого заключается в провозглашении самоценности человека, а образование понимается как процесс «окультуривания» его (Куриленко, 1999, с.3).

В основе такого толкования нынешних педагогических процессов лежат два фундаментальных принципа - природосообразности и культуросообразности. Это означает, что общество требует от школы подготовки свободной, самостоятельной, сознательной и ответственной личности, личности, умеющей предвидеть препятствия, преодолевать их, а также владеющей навыками самосовершенствования. В этом смысле формула такой работы выглядит следующим образом: знание + желание + действие, что придает деятельности человека характер самодеятельности, всестороннего самовыражения. Все это и явилось причиной внедрения в практику школы личностно-ориентированной системы. Данная система акцентирует внимание на индивидуальном развитии человека, на его способностях и даровании. Кроме того, одной из задач личностно-ориентированного обучения является задача формирования личностных качеств растущего человека.

Данный подход характеризуется, прежде всего, стимулированием активного отклика на возникающие перед человеком проблемные ситуации. Это означает:

- 1) создание возможностей для учащегося занять инициативную позицию в учебном процессе;
- 2) усваивание учебного материала через познание мира, вступая с ним в активный диалог;
- 3) самостоятельный творческий поиск ответов на основе имеющегося опыта с одновременным обогащением его, а также последующее искание истины.

Одним из преимуществ использования новых информационных технологий является переакцентирование с вербальных методов обучения на методы поисковой и творческой деятельности (Дорожко, 2007, с.75). Использование образовательной информации, размещенной на дисках, не

является заменой учебника или его новым вариантом. Оно создает основу для организации самостоятельной деятельности учащихся по анализу и обобщению материала при широком использовании индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса.

Инновационное обучение имеет возможность формировать отношение учащихся к существующей культуре, способы накопления социального опыта и восприятия социальной системы, что в дальнейшем проявится в уровне социальной зрелости школьников в целом.

В современном интегрированном сообществе школьники уже не могут учиться изолированно. Учащиеся получают доступ к богатым информационным ресурсам сетей и возможность работать совместно над интересующим их проектом с учащимися из других школ, городов, областей, республик и даже из других стран, в рамках телеконференций - обсуждать проблемы практически со всем миром. Подобная перспектива сотрудничества и кооперации создает сильнейшую мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально. Совместная работа стимулирует учащихся к ознакомлению с разными точками зрения на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации, к оценке получаемых собственных результатов.

Учитель становится руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются не по должности, а как к авторитетному источнику информации, как к эксперту. Обсуждение промежуточных результатов в классе, дискуссии, «мозговые атаки», доклады, рефераты обретают иное качество, поскольку они содержат не только материал учебников и официальных справочников, но и точки зрения партнеров по проекту из других регионов. Телекоммуникации позволяют учащимся самостоятельно формировать свой взгляд на происходящие в мире события, осознавать многие явления и исследовать их с разных точек зрения, наконец, понять, что некоторые из проблем могут быть решены только совместными усилиями. Это - элементы глобального мышления. Огромное море информации в Интернете открывает перед учащимися возможность подбора необходимого материала в дополнение к имеющемуся в учебнике, в справочниках.

Компьютерные телекоммуникации, информационные ресурсы и услуги Интернет при грамотном их использовании позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся, который:

- базируется на широком общении, сближении, стирании границ между группами;

- на свободном обмене мнениями, идеями, информацией участников совместного проекта, на вполне естественном желании познать новое, расширить свой кругозор;

- имеет в своей основе реальные исследовательские методы (научная или творческая лаборатория), позволяющие познавать законы природы, основы техники, технологии, социальные явления, а также особенности разнообразных видов творчества в процессе совместной деятельности группы участников;

- базируется на широких контактах с культурой других народов, с опытом других людей;

- акцентирует внимание на нравственных аспектах жизни и деятельности человека, на состоянии и сохранении окружающей его среды (Полат, 2001).

На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль учителя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы ученика, выступить в качестве проводника в океане разнообразнейшей информации, способствуя самостоятельной выработке у школьника критериев и способов ориентации, поиска рационального в информативном потоке. Но разнообразие методов и средств обучения как попытки отхода от единого шаблона в образовательном процессе, имеет при всех положительных его проявлениях и отрицательный момент: «калейдоскопичность» формы проведения занятий может стать причиной того, что школьник в своих попытках быть вовлеченным в «нескучные» формы обучения, окажется неспособным понять суть проблемы, которую необходимо раскрыть в ходе урока (Полат, 1999, с.169). Ни компьютер сам по себе, ни какое-либо другое средство обучения не в состоянии заменить педагога, живое слово, непосредственное общение.

Таким образом, инновационное обучение оказывает огромное влияние на качественные изменения в индивидуальном развитии учащихся, что отражается в образе его деятельности, в стиле мышления. С помощью инновационных технологий интенсифицируется информационное взаимодействие между субъектами образовательной среды, результатом которого является формирование более эффективной модели обучения. Применение инновационных технологий привели к тому, что принципы взаимодействия в новой образовательной среде значительно изменились. Учащийся, долгое время воспринимаемый в образовательных технологиях как объект обучения, становится равноправным субъектом образовательного процесса.

Библиографический список

Волкова А.А., Димитрова Л.В. Психология и педагогика. Ростов-на-Дону, 2004.

Дорожко И.Н. Инновационные технологии в преподавании исторических дисциплин (из опыта преподавания курса «История средних веков») // Социально-гуманитарные науки и их роль в системе высшего и профессионального образования: Материалы Всерос. науч.-практ. / Под общ. ред. А.Л. Худобородова, Н.С. Сидоренко. Челябинск, 2007.

Л.В. Куриленко. Инновационное обучение как условие индивидуально-личностного развития школьников // Вестник Самарского Государственного Университета. 1999. № 3. [<http://ssu.samara.ru/~vestnik/est/>].

Интернет в гуманитарном образовании / Под ред. Е.С. Полат. М., 2001.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат / М., 1999.

М.В. Григорьева, И.В. Давыдчик

Социальный интеллект в структуре адаптационных способностей старшекласников

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 процессе социально-психологической адаптации индивида социальный интеллект играет важную роль – он позволяет субъекту адаптации решать проблемную ситуацию быстро, правильно, без проб и ошибок.

Интеллектуальная активность человека оказывает решающее влияние на саморегулирующие процессы взаимодействия школьника и образовательной среды, она наделяет содержанием и придает направление данным процессам. Развитый интеллект проявляется в универсальной адаптивности (Пиаже, 1994). Основным критерием выделения интеллекта как самостоятельной реальности является его функция в регуляции поведения в процессе взаимодействия человека и окружающей среды. Когда говорят об интеллекте как некоторой способности, то в первую очередь опираются на его адаптационное значение для человека и высших животных. Интеллект, как полагал В. Штерн, есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям (Штерн, 1997). Приспособительный акт, по Штерну, – это решение жизненной задачи, осуществленной посредством действия с мысленным («ментальным») эквивалентом объекта, посредством «действия в уме» или же, по Я.А. Пономареву, «во внутреннем плане действия» (Пономарев, 1983). Благодаря этому, решение некоторой проблемы взаимодействия с миром субъект осуществляет здесь и теперь без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово: пробы, проверка гипотез осуществляются во «внутреннем плане действия».

Подход, обосновывающий выделение так называемого социального интеллекта, вытекает из трехмерной модели интеллекта Дж. Гилфорда, достаточно подробно описанной в отечественной литературе по психодиагностике (Анастаси, 1982). В соответствии с этой моделью, интеллект описывается при помощи трех ключевых измерений, которые, комбинируясь, дают в итоге всевозможные виды интеллекта: *операции* (оценивание, конвергентное мышление, дивергентное мышление, память, познание); *результаты* (элементы, классы, отношения, системы, трансформации, импликации); *содержание* (образное, символическое, семантическое, поведенческое).

Социальный интеллект в модели Дж. Гилфорда представляет собой результат применения операции-познания к содержанию поведения. Соответственно социальный интеллект включает в себя следующие аспекты: способность выделять из ситуации отдельные элементы поведения, распознавать его общие свойства, выделять отношения между различными

характеристиками поведения, идентифицировать смысл поведения людей в различных ситуациях, понимать изменения сходного поведения в контексте разных ситуаций, определять последствия того или иного поведения. Исходя из этого, социальный интеллект является когнитивным компонентом коммуникативной сферы личности, непосредственно влияющей на успешность взаимодействий индивида с социальной средой.

Если интеллект понимать как «индивидуальный ментальный (умственный) опыт» (Холодная, 2002, с. 76), то его объяснительный потенциал в раскрытии закономерностей взаимодействий школьника и образовательной среды увеличивается. В этом случае интеллект становится тем фактором, который интегрирует все когнитивные процессы школьника в единую структуру для обеспечения адекватного познания изменяющейся действительности, создания внутренней модели этой действительности и решения в рамках созданной модели определенных задач взаимодействия с образовательной средой. Содержание взаимодействия при этом может быть разным: учебным (дисциплинарно-предметным), предметным (в смысле взаимодействия с образовательной средой как физической реальностью), социальным. При таком подходе изучение роли отдельных когнитивных процессов школьника во взаимодействии со средой теряет актуальность. На первый план выдвигаются целостные ментальные репрезентации образовательной (или любой другой) среды в форме образов представлений, возможности (дивергентные и конвергентные способности) субъекта в плане их изменения и построения адекватной реальности модели и результативность интеллекта школьника, обеспечиваемая рефлексивностью и проявляющаяся в когнитивных стилях.

В современной психологии достаточно сильна традиция изучения составляющих характеристик того или иного явления. В связи с этим в структуре социального интеллекта как части общей адаптационной способности нами выделяются следующие переменные: способность к эмпатии, коммуникативно-вербальная компетентность, перцептивно-невербальная компетентность, перцептивно-интерактивная компетентность, рефлексия. С целью определения роли данных характеристик в структуре адаптационных способностей старшеклассников нами было проведено исследование. В нем принимали участие старшеклассники в возрасте 16-17 лет в количестве 50 человек. Использовались следующие методики: диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко, определения уровня перцептивно-невербальной компетентности (Г.Я.Розен), измерения социального интеллекта, диагностики перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П.Фетискина), методика А.В.Карпова, позволяющая диагностировать рефлексивность. Изучались также некоторые личностные качества, оказывающие влияние на общие результаты социально-психологической адаптации, при этом использовались методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко,

тест-опросник самоотношения В.В.Столина, методика изучения ясности Я-концепции.

Корреляционный анализ результатов исследования позволил нам выявить наличие связи уровня притязаний и перцептивно-невербальной компетентности ($r=0,35$ при $p<0,05$). Высокому уровню притязаний соответствуют высокие баллы по методике Г.Я. Розена, определяющей степень выраженности умения налаживать отношения и прочитывать контекст общения. Возможно, это также связано с тем утверждением о влиянии перцептивно-невербальной компетентности на эффективность процесса общения и социально-психологической адаптации. Успех в общении, как и успех в какой-либо другой деятельности может являться одним из факторов, существенно влияющих на уровень притязаний, его повышение. Это подтверждает факт того, что умение правильно распознавать невербальную компоненты речи сопровождается достаточно высоким уровнем притязаний, характеризующийся уверенностью в своих силах, постановкой трудных целей и настойчивостью в их достижений, уверенностью в успехе социально-психологической адаптации. Низкий уровень притязаний характерен для испытуемых с более низким уровнем перцептивно-невербальной компетентности, так как неумение прочитывать контекст общения, негативно отражающееся на результатах процесса коммуникации, не может быть причиной увеличения уровня притязаний, а наоборот способен повлиять на его понижение. Соответственно низкий уровень перцептивно-невербальной компетентности, вероятно, может считаться показателем низкого уровня притязаний и не может способствовать социально-психологической адаптации.

Подтверждено наличие обратной связи между значением расхождения самооценки и уровня притязаний и уровнем развития эмпатийных способностей ($r=-0,36$ при $p<0,01$). Чем значительней разница между уровнем притязаний и самооценкой, тем хуже развита эмпатия у респондентов. Стоит упомянуть, что различие между самооценкой и притязаниями мы рассматриваем в качестве степени различия между Я-идеальным и Я-реальным и в тоже время как показатель удовлетворенности собой. Мы предполагаем, что удовлетворенность собой может являться фактором, оказывающим влияние на уровень эмпатии у испытуемых, который, несомненно, является одним из факторов, осуществляющих эффективность общения и успешность построения отношений. Низкому уровню эмпатийных способностей соответствует резкий разрыв между уровнем самооценки и уровнем притязаний, который указывает на конфликт между тем, к чему человек стремится, и тем, что он считает для себя возможным. Разница между уровнем притязаний и самооценкой меньше при высоких эмпатийных способностях, при наличии которых возникает меньше трудностей в общении и легче достичь взаимопонимания с окружающими и социально-психологической адаптированности. Высокий уровень эмпатии, позволяющий в достаточной мере распознать эмоциональные проявления в поступках других людей, сопровождается небольшим значение

расхождения самооценки и уровня притязаний, достаточно высокой удовлетворенностью собой.

Также было подтверждено наличие связей между баллами по шкале S тест-опросника самоотношения В.В. Столина и результатами, полученными с помощью методики диагностики социального интеллекта: композитной оценкой ($r=0,43$ при $p<0,01$), субтестом «Истории с завершением» ($r=0,32$ при $p<0,05$), субтестом «Группы экспрессии» ($r=0,32$ при $p<0,05$), субтестом «Вербальная экспрессия» ($r=0,5$ при $p<0,001$). Высокие значения по шкале S, которая подразумевает внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, соответствуют высоким баллам по субтестам методики диагностики социального интеллекта. Самоотношение, как один из компонентов Я-концепции, формируется в процессе восприятия и оценки окружающих людей, сравнения с ними, на основе которого складывается определенное отношение к себе. В связи с этим социальный интеллект, под которым понимается система интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей, можно рассматривать в качестве фактора, тесно связанного с самоотношением. Высокий уровень социального интеллекта сопровождается высокими значениями по шкале S тест-опросника В.В. Столина, яркой выраженностью данного признака, а именно положительным отношением к себе. С уменьшением значений по шкале S уменьшается и уровень социального интеллекта, следствием чего могут быть трудности в понимании поведения людей, его прогнозировании, что снижает возможности социальной адаптации. Соответственно, для низкого уровня способностей к познанию поведения (плохая ориентация в общепринятых нормах и правилах поведения, плохое владение языком телодвижений и жестов, низкий уровень умений прочитывать контекст общения) характерны низкие баллы по шкале S тест-опросника самоотношения В.В.Столина, отрицательное отношение к себе.

Корреляционный анализ позволил нам сделать вывод о наличии связи значений по шкале «Самоуважение» тест-опросника самоотношения В.В. Столина и результатами субтеста «Вербальная экспрессия» методики диагностики социального интеллекта ($r=0,37$ при $p<0,01$). Наличие данной связи свидетельствует о том, что высокие значения по шкале «Самоуважение», характеризующей аспект самоотношения, который объединяет веру в свои силы, способности, оценку своих возможностей контролировать свою жизнь, сопровождается высокими баллами по субтесту «Вербальная экспрессия». Высокие способности понимать речевую экспрессию в контексте определенной ситуации соответствует высоким баллам по шкале «Самоуважение», отражающей оценку собственного «Я» по отношению к социально-нормативным критериям моральности, успеха, воли, социального одобрения. Низкие способности к познанию поведения по данному субтесту соответствуют низкому уровню самоуважения, сравнительно низкой степени понимания самого себя. При низких баллах по шкале «Самоуважение» мы, соответственно, наблюдаем низкие значения по субтесту «Вербальная

экспрессия», который выявляет степень чувствительности к характеру и смыслу вербальных сообщений, что может являться показателем недостаточной ролевой пластичности. Все это может влиять на процесс и качество социально-психологической адаптации.

Выявлена связь между баллами, полученными по шкале тест-опросника самооотношения В.В. Столина «Аутосимпатия» и результатами, полученными с помощью методики диагностики социального интеллекта: композитной оценкой ($r=0,33$ при $p<0,05$), субтесту «Группы экспрессии» ($r=0,38$ при $p<0,01$), субтесту «Вербальная экспрессия» ($r=0,32$ при $p<0,05$). Высоким баллам по шкале «Аутосимпатия», отражающей дружественность - враждебность к собственному «Я», соответствуют высокие способности к познанию поведения по субтестам методики диагностики социального интеллекта, обозначенным выше. Высокие способности правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям и наличие высокой чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений характерны для испытуемых с низкими баллами по шкале «Аутосимпатия», отрицательным отношением к собственному «Я». Низкие результаты по шкале тест-опросника самооотношения, отражающие негативное эмоциональное отношение к себе, сопровождаются неумением прочитывать контекст общения. Сравнительно низкие способности к познанию поведения мы можем наблюдать при недоверии к себе и отсутствии одобрения своего «Я», соответствующих низким баллам по шкале «Аутосимпатия».

Корреляционный анализ результатов исследования позволил выявить наличие связи между баллами, полученными по шкале «Аутосимпатия» тест-опросника самооотношения В.В. Столина и уровнем рефлексии ($r=0,33$ при $p<0,05$). Чем значительней величина значений по шкале «Аутосимпатия», соответствующая положительному отношению к собственному «Я», тем выше уровень рефлексии, характеризующийся наиболее полным пониманием сущностных особенностей своей личности, стремлением к самоанализу и самонаблюдению. Высокому уровню рефлексии, который сопровождает наличие положительных установок в адрес собственного Я и, как правило, адекватная самооценка, соответствуют высокие баллы по данной шкале тест-опросника самооотношения, доверие к себе и одобрение собственного «Я». С уменьшением баллов по шкале «Аутосимпатия» уровень рефлексивности уменьшается. Вероятно, наличие данной связи можно объяснить тем, что рефлексия обеспечивает достаточное осознание и оценку своих свойств, качеств, принимаемых решений и анализ своих действий и поступков. Соответственно рефлексия в зависимости от результатов подобного анализа играет существенную роль в формировании положительного или отрицательного самооотношения. Низкий уровень рефлексии в свою очередь предполагает низкие баллы по шкале «Аутосимпатия», которые свидетельствуют о готовности к самообвинению и видении в себе преимущественно недостатков, что значительно снижает показатели социально-психологической адаптации по внутренним критериям.

Подтверждено наличие связи между баллами, полученными по шкале «Ожидание положительного отношения от других» тест-опросника самооотношения В.В. Столина и результатами, полученными с помощью методики диагностики социального интеллекта: композитной оценкой ($r=0,42$ при $p<0,01$), субтестом «Группы экспрессии» ($r=0,38$ при $p<0,01$), субтестом «Вербальная экспрессия» ($r=0,45$ при $p<0,01$). Чем значительней величина значений по шкале «Ожидание положительного отношения от других», тем выше уровень социального интеллекта. Можно предположить, что достаточно высокий уровень социального интеллекта, проявляющийся в способности правильно и адекватно воспринимать различные ситуации, их возможных последствий и умении правильно прочитывать контекст общения, способен оказывать влияние на ожидание положительного отношения от других, формирование более реалистичных и положительных представлений о впечатлении, которое производит человек на окружающих. Высокие способности к познанию поведения, отражаемые шкалами методики диагностики социального интеллекта, соответствуют высоким баллам по шкале, отражающей ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих. Низкая выраженность признака по шкале «Ожидание положительного отношения от других» предполагает низкие способности в оценивании состояния и чувств людей по их невербальным проявлениям, чувствительность к невербальной экспрессии. Сравнительно низкие способности к познанию поведения, характеризующиеся низким уровнем владения языком телодвижений и низкими способностями прочитывать контекст сообщения, сопровождаются ожиданием отрицательного отношения к себе со стороны окружающих.

Было подтверждено наличие связей между баллами по шкале «Самоуверенность» тест-опросника самооотношения В.В. Столина и результатами, полученными с помощью методики диагностики социального интеллекта: композитной оценкой ($r=0,3$ при $p<0,05$), субтестом «Вербальная экспрессия» ($r=0,36$ при $p<0,05$). С ростом значений по шкале «Самоуверенность» тест-опросника самооотношения Столина, свидетельствующем об отсутствии внутренней напряженности и отсутствии неудовлетворенности собой, увеличивается и уровень способностей к познанию поведения. Можно предположить, что успех в общении, обеспечиваемый в значительной мере высоким уровнем социального интеллекта, способствует увеличению уверенности в себе, своих возможностях. В связи с этим высокий уровень социального интеллекта соответствует высоким значениям по шкале «Самоуверенность», высокому самомнению и уверенности в себе. Для низких же значений по шкале «Самоуверенность» характерен низкий уровень социального интеллекта, плохое владение языком телодвижений и жестов, низкий уровень умений прочитывать контекст общения. Низкие способности к пониманию речевой экспрессии в контексте определенной ситуации свойственны испытуемым с низкими значениями по шкале «Самоуверенность».

Было подтверждено наличие связей между самооценкой и результатами, полученными с помощью методики диагностики перцептивно-интерактивной компетентности, а именно с суммарным баллом ($r=0,44$ при $p<0,01$) и с данными по шкалам «взаимопознание» ($r=0,38$ при $p<0,01$) и «взаимопонимание» ($r=0,3$ при $p<0,05$). С ростом значений самооценки увеличивается уровень коммуникативной интерактивности и баллы по шкалам «взаимопознание» и «взаимопонимание». Высокой выраженности способностей к взаимопознанию и взаимопониманию соответствует высокая адекватная самооценка. Достаточно адекватная оценка себя, своих качеств и достижений как элемент Я-концепции вероятно играет большую роль в успешности познания и понимания другого. Это подтверждает факт того, что Я-концепция играет важную роль в поведении человека, его взаимодействии с другими людьми и в адаптационном процессе, в целом. Низкой же самооценке соответствует низкая степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию, неумение понять точку зрения другого человека. Для испытуемых с низкими способностями к взаимопознанию и взаимопониманию, которые достаточно часто попадают в конфликтные ситуации, характерна низкая самооценка.

Была обнаружена взаимосвязь между уровнем притязаний и результатами, полученными с помощью методики диагностики перцептивно-интерактивной компетентности: с суммарным баллом ($r=0,32$ при $p<0,05$) и с данными по шкале «взаимопознание» ($r=0,3$ при $p<0,05$). Достаточно высокому уровню притязаний соответствует высокий уровень коммуникативной интерактивности и высокая степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по общению, что, несомненно, оказывает влияние на эффективность взаимодействия. Высокая степень адекватности оценки личностных особенностей предполагает наличие у испытуемых высокого уровня притязаний, который характеризуется постановкой трудных целей и настойчивостью в их достижении. Низкий уровень перцептивно-интерактивной компетентности и низкие баллы по шкале «взаимопознание», характерные для испытуемых придающих меньшее значение мнению других и отличающихся отсутствием гибкости поведения, сопровождают низкий уровень притязаний, как возможный результат неудач в общении с окружающими. Недостаточно высокий уровень притязаний и, свойственное для него, отсутствие уверенности в своих силах соответствует низкому уровню перцептивно-интерактивной компетентности. При этом индивид в процессе социально-психологической адаптации чувствует некомпетентность в социальных взаимодействиях, его действия негибки, в силу неумения вовремя замечать конфликтную или проблемную ситуацию или неумения действовать в этой ситуации. Все это значительно снижает адаптационные способности и возможность достижения социально-психологической адаптированности.

Корреляционный анализ результатов исследования позволил нам сделать вывод о наличии связи между значением расхождения уровня притязаний и самооценки и суммарным баллом по методике диагностики перцептивно-

интерактивной компетентности ($r=-0,32$ при $p<0,05$). Чем значительней разница между уровнем притязаний и самооценкой, тем ниже уровень коммуникативной интерактивности, для которого характерна недостаточная степень адекватности оценки личностных особенностей другого. Низкий уровень перцептивно-интерактивной компетентности соответствует высокому значению различия между Я-идеальным и Я-реальным и как следствие неудовлетворенности собой. С уменьшением этой разницы увеличивается и уровень перцептивно-интерактивной компетентности, свойственный для лиц с достаточно гибким поведением. Высокий уровень перцептивно-интерактивной компетентности предполагает незначительный разрыв между уровнем самооценки и уровнем притязаний, который указывает на конфликт между тем, к чему человек стремится, и тем, что он считает для себя возможным.

Кроме этого была выявлена связь между результатами, полученными по шкале «Самоинтерес» тест-опросника самоотношения В.В. Столина и баллами по методике диагностики перцептивно-интерактивной компетентности: с суммарным баллом ($r=0,51$ при $p<0,001$), данными по шкале «взаимопознание» ($r=0,39$ при $p<0,01$) и по шкале «взаимопонимание» ($r=0,3$ при $p<0,05$). Это свидетельствует о том, что высоким значениям интерактивной компетентности соответствуют высокому интересу испытуемых к собственным мыслям и чувствам, уверенности в своей интересности для других. Высокие баллы по шкале «Самоинтерес» предполагает высокую выраженность способностей к взаимопознанию и адекватной оценке личностных особенностей партнеров по взаимодействию. Низкий уровень перцептивно-интерактивной компетентности сопровождается низкими значениями по шкале «Самоинтерес», отражающей меру близости к самому себе, либо отсутствие выраженности данного признака. Для лиц, проявляющих интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенных в своей интересности для других, свойственны низкие баллы по методике диагностики перцептивно-интерактивной компетентности.

Была обнаружена взаимосвязь между значением по шкале «Отношение других» тест-опросника самоотношения В.В. Столина и результатами по методике диагностики социального интеллекта: композитной оценкой ($r=0,32$ при $p<0,05$), субтестом «Истории с завершением» ($r=0,3$ при $p<0,05$), субтестом «Вербальная экспрессия» ($r=0,45$ при $p<0,01$). Высокие значения по шкале «Отношение других» сопровождаются высокими способностями к познанию поведения и пониманию речевой экспрессии в контексте конкретной ситуации. Умение предвидеть последствия поведения, способность прогнозировать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать действия других, основываясь на понимании их чувств и мыслей, сопровождаются ожиданием положительного отношения к себе. Можно предположить, что высокие способности к познанию поведения другого, предполагающие значительный уровень успешности в межличностном общении и при этом адекватное восприятие чужих поведенческих реакций, тесно связан с таким параметром как «отношение других», характеризующим ожидания положительного или отрицательного отношения к человеку со

стороны окружающих. Низкие же способности к познанию поведения, предполагающие недостаточную ролевую пластичность, соответствуют низкой выраженности признака по шкале «Отношение других». Ожидание отрицательного отношения к себе сопровождается низкими способностями делать прогнозы в процессе общения и верно прочитывать его контекст.

Выявлена связь между показателями, полученными по шкале «Самопринятие» тест-опросника самооотношения В.В. Столина и результатами, полученными с помощью методики диагностики социального интеллекта: композитной оценкой ($r=0,44$ при $p<0,01$), субтесту «Истории с завершением» ($r=0,32$ при $p<0,05$), субтесту «Группы экспрессии» ($r=0,34$ при $p<0,05$), субтесту «Вербальная экспрессия» ($r=0,43$ при $p<0,01$). Высоким баллам по шкале «Самопринятие» соответствуют высокие способности правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям и наличие высокой чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений. Достаточная степень принятия себя, как часть глобального самооотношения, влияющего на индивида и его отношения с окружающими людьми, соответствует высоким баллам по субтестам методики диагностики социального интеллекта. Низкие баллы по данной шкале тест-опросника В.В.Столина, соответствующие низкой степени самопринятия, сопровождаются неумением прочитывать контекст общения. Для испытуемых с враждебным отношением к себе, несогласием с собой, неодобрением своих планов и желаний, характерен низкий уровень социального интеллекта, следствием чего могут быть трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Подтверждено наличие связи между баллами, полученными по шкале «Самопринятие» тест-опросника самооотношения В.В. Столина и результатами, полученными с помощью методики диагностики уровня рефлексивности Карпова А.В. ($r=0,28$ при $p<0,05$). Чем значительней величина значений по шкале «Самопринятие», отражающей отношение к себе и степень принятия себя, тем больше уровень рефлексивности, адекватнее понимание сущностных особенностей своей личности. Можно предположить, что самопринятие как компонент самооотношения в целом отражается на степени доверия к себе, осознании и оценке своих свойств и качеств. Если принять во внимание выше сказанное, то предположение о связи этих параметров подтверждается тем фактом, что высокий уровень рефлексивности сопровождается принятием себя. Низкие баллы по шкале «Самопринятие» сопровождаются низким уровнем рефлексивности, предполагающим недоверие к себе при принятии решений, неадекватной самооценкой и наличие низких способностей к критическому осмыслению своих особенностей и возможностей. Наличие отрицательных установок в адрес собственного Я, не достаточно адекватное понимание сущностных особенностей своей личности, отсутствие стремления к самоанализу у респондентов сопровождается низкой степенью самопринятия.

Также было подтверждено наличие связей между баллами по шкале «Самоинтерес» тест-опросника самооотношения В.В. Столина и результатами, полученными с помощью методики диагностики социального интеллекта: композитной оценкой ($r=0,52$ при $p<0,001$), субтестом «Истории с завершением» ($r=0,43$ при $p<0,01$), субтестом «Группы экспрессии» ($r=0,37$ при $p<0,01$), субтестом «Вербальная экспрессия» ($r=0,54$ при $p<0,001$). Высокие значения по шкале «Самоинтерес», которая отражает меру близости к самому себе, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в своей интересности для других, соответствуют высоким баллам по субтестам методики диагностики социального интеллекта. В своем исследовании мы предполагаем, что социальный интеллект, являющийся системой интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей, можно рассматривать в качестве фактора, тесно связанного с самооотношением, и его компонентами. В данном случае элементом самооотношения выступает самоинтерес. Высокий уровень социального интеллекта сопровождается высокими значениями по шкале «Самоинтерес» тест-опросника В.В. Столина, яркой выраженностью данного признака, а именно интересом к себе, своему внутреннему миру. С уменьшением значений по шкале «Самоинтерес» уменьшается и уровень социального интеллекта, следствием чего могут быть трудности в понимании и прогнозировании поведения людей. Соответственно, для низкого уровня способностей к познанию поведения (плохая ориентация в общепринятых нормах и правилах поведения, плохое владение языком телодвижений и жестов, низкий уровень умений прочитывать контекст общения) характерны низкие баллы по шкале «Самоинтерес» тест-опросника самооотношения, отсутствие интереса к себе.

Была выявлена связь между результатами, полученными по шкале «Самопонимание» тест-опросника самооотношения В.В. Столина и баллами по субтесту «Вербальная экспрессия» методики диагностики социального интеллекта ($r=0,34$ при $p<0,05$). Это свидетельствует о том, что высокие значения по шкале «Самопонимание» соответствуют высоким способностям к познанию поведения, предполагающим высокую чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений. Высокий уровень социального интеллекта предполагает достаточную степень понимания себя. Испытуемым, для которых характерен низкий уровень самопонимания, как компонента самооотношения в целом, свойственны сравнительно низкие способности к опознанию смыслов вербальных сообщений в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Недостаточные способности к познанию поведения, которые могут стать причиной ошибки в интерпретации слов собеседника, сопровождаются низкой степенью самопонимания.

Таким образом, обобщив результаты, полученные на различных этапах исследования, можно сформулировать ряд следующих выводов.

1. Анализ компонентов Я-концепции у старшеклассников показал, что для них характерны: достаточно завышенный уровень самооценки,

- находящийся в пределах нормы; завышенный уровень притязаний, характеризующийся неоправданной постановкой чрезмерно сложных целей; сравнительно небольшой разрыв между Я-реальным и Я-идеальным, соответствующий удовлетворенности собой; средний уровень ясности Я-концепции и степени согласованности представлений о самом себе; в целом положительным самоотношением.
2. Исследование особенностей социального интеллекта у молодежи выявило наличие у них: заниженного уровня эмпатии; среднего уровня перцептивно-невербальной компетентности, соответствующего норме; средних способностей к познанию поведения других людей; низкого уровня перцептивно-интерактивной компетентности; низкого уровня рефлексии.
 3. Данные, полученные на предыдущих этапах работы, подверглись корреляционному анализу, что позволило нам выявить ряд значимых связей между Я-концепцией и особенностями социального интеллекта как части общей адаптационной способности.

Библиографический список

- Анастаси А.* Психологическое тестирование [Пер. с англ.] / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М., 1982. Кн.1 / Ред. К.М. Гуревич, Ред. В.И. Лубовский. 1982.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1994.
- Пономарев Я.А.* Методологическое введение в психологию. М., 1983.
- Штерн В.* Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб., 1997.
- Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования . 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002.

М.Ю.Куликова

Система работы тьютора с детьми с риском школьной дезадаптации

Дезадаптация личности учащихся общеобразовательной школы, увеличение количества детей с девиантным поведением в условиях современного общества, провоцирующего проявление подобного поведения, требует коррекции технологических основ образовательного процесса. Для этого необходимы дополнительные меры, позволяющие эффективно работать в новой социально – экономической обстановке. Одной из таких мер может стать введение тьюторского сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Следует отметить, усилиями одного-двух штатных школьных психологов проблему профилактики дезадаптации учащихся общеобразовательной школы, и, как следствие, их девиантного поведения, не решить, поэтому необходима организация планомерного и целенаправленного сопровождения учебно-воспитательного процесса. Тьюторское сопровождение учащихся должно стать

привычным компонентом учебно-воспитательного процесса, органично вписываться в его структуру.

Тьюторское сопровождение включает в себя следующие компоненты и методы.

1. Диагностический. Наиболее распространенным методом изучения личностных черт являются опросники, хотя в настоящее время признается, что применительно к чертам личности большинство существующих и весьма популярных методик слишком громоздки в обработке и проведении. Очень часто испытуемые стремятся отвечать на вопросы опросников, исходя из того какими они хотят видеть себя. Они выдают желаемый, а не реальный «образ Я». Результатом такой диагностики является констатация уже свершившегося факта.

Применение проективных методик позволяет выделить учащихся «группы риска», то есть таких, которые еще не демонстрируют во внешнем проявлении каких – либо видимых девиаций, но имеют скрытые нарушения. Подобные нарушения могут проявиться под воздействием определенных внешних или внутренних факторов. Данный подход, который включает в себя изначальную диагностику неосознаваемых личностных черт с последующей помощью личности в их осознании и подборе коррекционных методик для их исправления, может использоваться для профилактики девиантного поведения.

Проведение соцмониторингов. Цель социометрии – выявить сплоченность группы, а также «лидеров» и «отверженных». Социометрический метод – это метод опроса, направляемых на выяснение межличностных отношений путем фиксации взаимных чувств симпатии и неприязни среди членов группы (в учебном коллективе). В основе лежат критерии, формулируемые в виде вопросов, ответы на них служат основанием для установления структуры взаимоотношений. Социометрия проводится только в коллективах, имеющих опыт совместной работы (учебы).

2. Коррекционный компонент включает в себя следующие методы:

- лекции и беседы для родителей по профилактике дезадаптации учащихся и девиантному поведению;
- использование элементов АРТ-терапии (Бетенски, 2002);
- использование функциональной музыки в учебно-воспитательном процессе;
- регуляция двигательной активности учащихся на уроках физкультуры;
- использование элементов психодрамы в работе с учащимися «группы риска».

3. Технологический компонент. В тьюторской работе реализуются ценности индивидуализации, свободы, самоопределения, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам, возрастному движению. Это напрямую связано с задачами гуманитаризации образования: научит человека (подростка, юношу) использовать себя в связи со своими целями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс.

И эти задачи не сливаются с задачами дополнительного образования (работающего с интересом человека в узкой сфере), или с задачами «интенсивного образования» (развитие мышления, обучение проектированию). Сфера тьюторской работы направлена на построение на материале реальной жизни подопечного (учебной, трудовой) практики расширения его собственных возможностей, на самоопределение, подключение субъективного отношения к построению собственного продвижения к успеху.

В содержание такой работы тьютора входят следующие этапы взаимодействия с учащимися:

- осознание подопечным неопределенности наличной ситуации, необходимости ее, достройка из прошлого и будущего;
- построение временной «растяжки» (мое прошлое – настоящее – будущее);
- планирование шагов по достижению образа будущего;
- сохранение независимости от чужих решений;
- совместный с тьютором анализ и рефлексия решений и действий подопечного;
- выстраивание партнерства и взаимодействие с другими людьми и структурами под решение своих задач;
- процедура договаривания с другими о нормах жизни и действия;
- переформатирование и переозначивание своих результатов и целей.

Философская идея Мамардашвили о том, что образование должно культивировать «технику пробы сил» глубинно прорабатывается в сфере психологии развития (Мамардашвили, 1991). Она рассматривает образование как поле соотнесенности Культуры с индивидуальными человеческими психиками. Общая задача педагога-посредника построить связь индивидуальной потребности и предмета (поле достижений).

Тьютор, как посредник, тоже призван соотносить культурные образцы, нормы, понятия с типом поведения и ожиданиями отдельного ученика.

Только в отличие от педагога он занимается не предметными задачами и средствами их решения, а заданиями по составлению подопечным планов и программ своей работы (учебной, образовательной) т.е. «организованностью действий в ресурсно-целевом поле, где человеку необходимо определить область и границы своих возможностей» (там же, с. 115).

Через посредничество тьютора проявляется *пробный* характер взаимодействия в образовании. Б.Д.Эльконин пишет: «Существенной характеристикой пробного пространства и его «несущим» Событием является систематически воссоздаваемый переход между пробно-поисковым и реализующее-результативным значением действия» (Эльконин, Островерх, Свиридова, 1998, с. 14).

Существующая школьная система построена как поле достижений, как пространство предъявления учебных результатов учеником учителю, который, оценивая их отметкой, проявляет власть и тем самым отчуждает ученика от его действия. Это происходит потому, что в поле достижений невозможно

развернуть критерии оценки того, что сделано учеником, предметно. Такое развертывание оснований, по которому происходит оценивание, возможно лишь в пространстве опробования. Где учащийся, делая нечто, опробывает это на глазах других. И понимает по самоощущению и реакции (не отмеченной) других, что то, что он сделал «работает», имеет смысл, производит эффект влияния (или не производит), а тогда переделывает, корректирует и, наконец сам принимает решение, что сделанное достойно отметки о достижении. В такой ситуации критерии оценки результата как бы рождаются на глазах участников.

В такой позиции «включенного» другого и работает тьютор, он нужен для экранирования процесса действий и понимания подопечным результатов своего продвижения.

Библиографический список

Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии // перевод с англ. М.Золотник. М., 2002.

Мамардашвили М.К. Современная европейская философия (XXвек) // Логос: философско-литературный журнал. 1991. № 2. С.115.

Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Педагогика Развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Часть 1. Красноярск, 1998. С. 12-18.

А.Ю.Прокопенко

Темпоральная компетентность социального педагога как условие развития индивидуальности воспитанника

В своем послании Федеральному Собранию РФ (ноябрь 2009 г.) Д. А. Медведев, говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейшей выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире. Решение данной задачи предполагает принципиально новый подход к организации процесса социализации и социального воспитания подрастающего поколения с позиции развития индивидуальности ребенка.

Понятие «социализация» является одной из основных категорий социальной педагогики. До недавнего времени данное понятие раскрывалось через адаптацию ребенка к внешним условиям, то есть ребенок рассматривался в качестве объекта воздействия различных факторов и агентов социализации: семьи в лице родителей, школы в лице педагогов и сверстников и т.д. (Дж. Дьюи, Т. Парсонс, Р. Дарендорф, Э. Дюркгейм и др.).

На современном этапе понятие «социализация» рассматривается в рамках субъектного подхода через совокупность процессов адаптации и автономизации воспитанника, интеграция которых должна способствовать становлению индивидуальности ребенка. Эта позиция, глубоко разработанная К.

А. Абульхановой-Славской, основывается на теоретическом наследии С. Л. Рубинштейна. Не уменьшая роли внешней детерминации личной жизни человека, автор утверждает, что вне проявлений самого человека как общественного субъекта невозможно понять эту детерминацию. Личная жизнь человека имеет единые для всех аспекты, проблемы, но способ их решения глубоко индивидуален, так как личность — это всегда субъект жизнедеятельности. Иными словами, ребенок воспринимает не столько то, что есть в окружающем его мире, сколько то, что для него лично актуально и значимо. Однако субъектный подход провозглашен лишь в теории социальной педагогики, поскольку на практике не применяется новых технологий, которые были бы направлены на раскрытие индивидуальности ребенка. Так, по словам Д.И. Фельдштейна, «принцип воздействия, несмотря на реализацию большого объема и потенциала знаний об особенностях онтогенеза, учета возрастных характеристик детей, является господствующим в отношениях взрослых к детям» (Фельдштейн, 1998, с. 35). Проблема объект-субъектного подхода в социальной педагогике выражается, в частности, в том, что специалист рассматривает и анализирует изменения, происходящие в ребенке (способность к саморазвитию, самореализации, социализированность) лишь как результат, а не как явление развития со своими особыми характеристиками.

Индивидуализация выражается в том, как каждый конкретный ребенок присваивает социальные нормы и как он самореализуется в обществе. Поддержка ребенка в процессе его индивидуализации и является основной функцией социального педагога. Однако компетенции, представленные в ФГОС ВПО по направлению «социальная педагогика» не отражают субъектную направленность деятельности специалиста, поскольку среди них нет ни одной, которая бы делала работу социального педагога индивидуально-ориентированной. Также субъектный подход к социальному воспитанию не нашел своего отражения в технологиях социально-педагогической деятельности: профилактики, реабилитации, коррекции, адаптации, поддержки. В данных технологиях ребенок до сих пор рассматривается как объект. Это выражается в том, что цель социально-педагогической технологии заключается в достижении ребенком соответствия социальным стандартам, а не в его индивидуальных потребностях в самореализации. Так, например Р.В. Овчарова рассматривает социально-педагогическую технологию как «совокупность педагогических приемов и методов, целенаправленно воздействующих на сознание, поведение и деятельность человека как члена социума в процессе его социализации, адаптации в новых социальных условиях и в социально-ориентированных видах деятельности» (Овчарова, 2001, с. 137). В данном определении раскрывается сущность социально-педагогической технологии, заключающаяся в воздействии на ребенка, (а не во взаимодействии с ним), в достижении им поставленных социальным педагогом целей (а не в определении его собственных потребностей). По мнению ряда исследователей (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.) индивидуальные потребности в самореализации являются следствием

выбранного личностью жизненного пути, или «стратегии жизни» (К.А. Абульханова-Славская), которая основана на целостном восприятии личностью собственной жизни в единстве прошлого, настоящего и будущего, ее осознанной организации во времени, построении жизненной перспективы. Таким образом, индивидуальный подход в воспитании предполагает осознание личностью ценности субъективного времени.

Смысл времени как внутреннего потенциала личности раскрывается через понятие «темпоральность», (от англ. *tempora* – временные особенности), которое обозначает временную сущность явлений, порожденную динамикой их собственного движения. В современную философскую культуру понятие темпоральности вошло через экзистенциалистскую традицию, в которой темпоральность человеческого бытия противопоставляется вещи, отчужденному, бескачественному времени (Словарь, 1991, с. 211). Понятие «темпоральность», в отличие от временности, проистекает из синергетического понимания процесса развития личности, открывающего возможность для опоры на такие понятия как «самореализация», «саморазвитие», «самоактуализация», и др. при характеристике процесса социального становления ребенка, которые открывают возможности для его полноценной индивидуализации. Обобщая все вышеизложенное, если рассматривать социально-педагогическую деятельность в свете субъектного подхода, то ее результатом должна стать индивидуальная траектория развития ребенка, сконструированная педагогов согласно интересам, стремлениям и потребностям самого ребенка, которая выражается в индивидуальной программе.

Таким образом, необходимость рассмотрения процесса (а не только результата) социального становления ребенка, с одной стороны, и ориентация социально-педагогической деятельности на раскрытие индивидуальности ребенка, - с другой стороны, приводят к необходимости рассмотрения темпоральной компетентности в качестве системообразующего компонента профессиональной компетентности социального педагога.

Мы определяем темпоральную компетентность социального педагога как системообразующий компонент профессиональной компетентности, представляющий собой профессионально-личностное качество, заключающееся в способности будущего специалиста осознанно использовать временной фактор для индивидуализации социально-педагогического процесса, путем постановки индивидуально-ориентированных целей социального воспитания, подбора соответствующих средств, методов и организации педагогических условий, ориентированных на перспективу развития воспитанника и изменения окружающей его среды (семьи, школы, учреждений дополнительного образования, групп сверстников и т.д.). Таким образом, темпоральная компетентность обеспечивает ориентацию социально-педагогической деятельности развитие индивидуальности воспитанника, путем разработки индивидуальных траекторий социального развития, выраженных в индивидуальных социально-педагогических программах.

Обладание темпоральной компетентностью помогает специалисту индивидуализировать социально-педагогическую технологию, исходя из потребностей и особенностей каждого конкретного ребенка. Темпоральная компетентность реализуется на двух уровнях деятельности социального педагога: на стратегическом уровне (при формулировании цели социально-педагогической деятельности) и на методическом уровне (при отборе и разработке методов достижения поставленной цели). На стратегическом уровне темпоральная компетентность дает возможность социальному педагогу совместно с ребенком формулировать цели социального воспитания, исходя из потребностей и индивидуальных особенностей самого ребенка, помочь ребенку в становлении жизненной позиции и в ее реализации. На методическом уровне обладание темпоральной компетентностью предполагает использование социальным педагогом принципиально новых методов, основанных на темпоральных характеристиках личности (как самого специалиста, так и ребенка). В качестве таких методов мы рассматриваем методы тайм-менеджмента (эффективной организации времени), которые уже давно используются в психологии, но являются инновационными для педагогической науки. Таким образом, мы предлагаем рассматривать темпоральную компетентность как компетентность, которая дает специалисту возможность обеспечить развитие индивидуализации ребенка в процессе его социального становления.

Библиографический список

- Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 2010.
Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 2001.
Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. СПб., 1997.
Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001.
Словарь. Современная западная философия. Ред. В.Н.Садовский. М., 1991.
Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. №1. С. 32-45.

Н.В.Разживина

Психологическое сопровождение как средство адаптации трудных подростков в условиях общеобразовательной школы

Важной составляющей жизнедеятельности человека, с момента рождения и до конца жизни, является необходимость вхождения и приспособления к различным ситуациям социального развития, т.е. социальная адаптация. Адаптация обеспечивает личности возможность конструктивно выстраивать отношения с другими субъектами в различных сферах взаимодействия. Следовательно, адаптация неразделима с самим понятием "жизнь", жизнь

немыслима без адаптации, равно как и адаптация не существует вне жизненного цикла живого организма.

Необходимо отметить такой факт: сегодня в условиях социальных, экономических, политических и других перемен, адаптация личности, особенно молодого человека, затруднена. Иначе говоря, человек не успевает за стремительным ходом событий, а это неминуемо приводит к расширению сферы дезадаптации. Молодые люди вынуждены ориентироваться на отдельные, хотя и важные жизненные перспективы, у них изменяются жизненные ценности.

В этом плане наибольшие опасения вызывает подростковый возраст. Подростничество считается очень важным и не менее трудным периодом в психосоциальном развитии человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый, подросток сталкивается с различными социальными требованиями и новыми ролями, что и составляет существо задачи, которая предъявляется человеку в этом возрастном периоде. Сегодняшняя школа не в состоянии успешно решать стоящие перед ней задачи без учета интенсивности, конструктивности, длительности, «болезненности» адаптационных процессов, происходящих у школьников, их родителей, учителей.

Учебная адаптация сопровождается проблемами в области психофизиологической, социальной адаптации, которые зачастую проходят в условиях неблагоприятного психологического климата в классе, семье и т. д. Все это в целом приводит к усложнению адаптационных процессов, что оказывает огромное влияние на степень напряжения функциональных систем подростков. Неадаптированность ребенка к обучению ведет к ухудшению его здоровья, снижению успеваемости, отчуждению от школы, неблагоприятному социальному статусу, что является причиной деструктивности личности.

Процесс адаптации осуществляется одновременно в сфере формальных и неформальных отношений. В частности, порой происходит непростое совмещение личных притязаний и ожиданий с требованиями и ожиданиями на уровне групповых ценностей и нормативов жизни. Важными факторами, по мнению ученых и практиков, улучшающими психическую адаптацию в классных коллективах, профессиональных группах, являются социальная сплоченность, способность строить позитивные межличностные отношения, возможность открытой коммуникации. Например, эффективная психическая адаптация представляет собой одну из предпосылок к успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема психической адаптации представляет собой важную область научных изысканий, расположенную на стыке различных отраслей знания, приобретающих в современных условиях всё большее значение.

Сегодня, благодаря интенсивному внедрению науки психологии в практику, важное значение для полноценного развития и успешной адаптации личности в социум и образовательную среду имеет психологическое обеспечение жизнедеятельности человека на разных этапах его становления.

Как показали многочисленные исследования этой проблемы, одной из форм психологического обеспечения является психологическое сопровождение.

В ряде исследований психологическое сопровождение рассматривалось и определялось как:

- система работы педагога-психолога образования;
- социально-психологическое условие для эффективного обучения и психологического развития личности в ситуации педагогического взаимодействия;
- комплексная технология, особая культура поддержки и помощи личности в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации;
- многомерный процесс, сосредоточенный на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствующий восстановлению веры в себя и свои возможности;
- постоянный длительный процесс участия специалиста в антиципации, диагностике и разрешении личностных проблем обучающихся;
- деятельность специалистов, направленная на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждой личности в конкретной образовательной среде;
- комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого;
- форма деятельности психолога в образовании, предполагающая осуществление комплекса мероприятий по отслеживанию статуса ребенка, созданию соответствующих условий жизнедеятельности, проведению при необходимости развивающих и коррекционных программ;
- целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в объективное поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога;
- создание оптимальных психолого-педагогических ситуаций индивидуального развития всех участников образовательного процесса и психологическая помощь по разработке индивидуальной траектории образования и развития;
- это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь субъекту развития в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития;
- деятельность, направленная на усиление позитивных факторов, развитие и нейтрализацию негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития и т.д. (Андреева, 1995; Асмолов, 1999; Битянова, 1998; Газман, 1996.; Дубровина, 1997; Федосенко, 2008 и др.).

Как мы видим из многочисленных исследований, выбор такой формы работы с подростками не случаен. Можно с уверенностью сказать, что сопровождение, по сравнению с другими формами психологического обеспечения, направлено на предупреждение дезадаптации, а также возможных отклонений и осложнений в поведении личности.

Дезадаптация, в данном случае, понимается как существование паттернов поведения, не способствующих полноценной адаптации человека в обществе, в виде конфликтности, неудовлетворённости взаимодействия с окружающими людьми, противостояния или противоборства реальности, социально-психологической изоляции. Наряду с дезадаптацией, направленной вовне (межличностная дезадаптация), существует внутриличностная дезадаптация, при которой поведение человека отражает неудовлетворённость собой, неприятие себя как целостной и значимой личности (Ганнушкин, 1964).

При этом можно отметить, что главным в организации психологического сопровождения является создание психолого-педагогических условий, посредством которых обеспечивается нормальная адаптация и эффективное развитие личности на различных этапах возрастного развития, и включенной в различные виды деятельности (игровой, учебной, трудовой).

Выбор именно такой психологической практики как психологическое сопровождение обусловлен еще и тем, что постановка целей и задач при решении заявленной проблемы исходит из предположения, что дезадаптацию и, как следствие, деструктивное поведение личности легче предупредить, чем скорректировать.

Задачами психологического сопровождения, как средства успешной адаптации личности в учебной среде, в контексте возрастных проблем подростков являются следующие.

1. Для младшего подросткового возраста: помощь подросткам в принятии требований новой ситуации социального развития; психологическая поддержка подростков при взаимодействии с новым педагогическим коллективом; поддержка в формировании адекватной самооценки и снижении школьной тревожности.

2. Для среднего подросткового возраста: помощь в реальной оценке коммуникативных способностей; поддержка развития коммуникативной компетентности; обучение приемам конструктивного разрешения проблемных ситуаций в межличностном общении; предупреждение и оказание помощи в преодолении коммуникативных барьеров; оказание помощи в формировании адекватной самооценки и формировании позитивной учебной мотивации.

2. Для старшего подросткового возраста: психологическая помощь в определении собственных способностей и профессиональных интересов; формирование адекватного уровня притязаний на основе критически адекватной самооценки; формирование установок на проектирование позитивной жизненной стратегии в соответствии с имеющимися способностями и профессиональными интересами; актуализация потенциала, связанного с профессиональными интересами.

Практика показывает, что под влиянием системы деятельности специалистов службы сопровождения у подростков формируются следующие личностные образования:

- способность успешно адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах;
- способность определять собственные способности, дифференцировать профессиональные интересы на основе адекватного уровня притязаний и критически адекватной самооценки;
- готовность к конструктивному взаимодействию в различных системах;
- готовность поддерживать позитивные межличностные отношения;
- сформированность умений, связанных с анализом собственного поведения, результатов своей деятельности, с использованием элементарных приемов саморегуляции и самоконтроля;
- способность и готовность соотносить выработанные способы поведения с социально-одобряемыми и общепринятыми нормами.

Надо отметить, что в большей степени коррекции поддаются первичные отклонения поведения от нормы, они не требуют столь длительного времени, материальных и энергетических затрат как вторичные. Поэтому, одним из условий, обеспечивающим эффективность психологического сопровождения, является ранняя диагностика возможных отклонений, наличие дезадаптивных форм поведения и их предупреждение посредством профилактических мероприятий.

Другим, не менее важным условием, является создание в образовательных системах такой среды, которая может обеспечить ребенку возможность благополучного развития и нормальной адаптации в социуме. Поэтому необходимо вести работу в направлении интеграции всех служб общеобразовательного учреждения по созданию воспитывающей среды и гуманизации отношений в школьных, внешкольных и семейных коллективах, обеспечивающих подросткам возможность проявления социально-одобряемых личностных характеристик, форм поведения, активной жизненной позиции.

Это условие требует более глубокого анализа, т.к. вопрос создания развивающей среды является достаточно сложным и не имеет однозначного решения. И здесь следует остановиться на том влиянии, которое в целом оказывает на человека окружающая среда.

Любая окружающая среда (макро- или микросреда) может являться источником как негативного, так и позитивного влияния на человека. Человек в процессе жизнедеятельности выступает субъектом различных микросред, которые, в свою очередь, находятся под воздействием факторов макросреды и мегасреды, что находит свое подтверждение во многих исследованиях:

- по П.А. Флоренскому, становление личности на всех этапах психического развития организуется и происходит в определенной социально-культурной среде, которая «растит и питает личность»;
- по К. Левину, психологические характеристики личности, механизмы позитивных и негативных изменений зависят от взаимодействия и взаимозависимости жизненного пространства, психологического поля личности

с событиями внешнего мира, которые, действуя извне, могут изменить жизненное пространство, психологическое поле и сущность этой личности.

Все это подтверждает необходимость анализа такого объективного критерия как «состояние образовательной среды», субъектом которой является подросток.

Под образовательной средой, по мнению многих исследователей, таких как: В.П. Бедерханова, И.В. Богданов, П.А. Флоренский, В.А. Ясвин следует понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Следует отметить, что кроме понятия «образовательная среда» иногда используется близкое, но не тождественное понятие: «образовательное пространство», которое у некоторых исследователей (Веряев, 1998; Шалаев, 1998; Ясвин, 2000 и др.) определяется как «плацдарм» для реализации стремления к эмансипации, расширению своих границ; система влияний и условий формирования личности и возможностей ее саморазвития; как среда, способствующая профессиональному и личностному росту и т.д.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что успешная адаптация подростка в образовательном пространстве и предотвращение деструкции личности будет зависеть от таких составляющих, как: наличие комфортной среды в общеобразовательной школе; включение в образовательную среду психологического сопровождения, обеспечивающего, с одной стороны, возможность среде стать развивающим пространством для субъектов совместной деятельности, с другой стороны, – помочь подростком выработать социально-одобряемые формы поведения, задать вектор позитивного жизненного становления, помочь подросткам в процессе адаптации, стимулировать их мотивацию к успешному обучению, формировать комфортный психологический климат в классных коллективах, оказывать психологическую помощь педагогическому коллективу и семье в воспитании подростков и т.д.

Библиографический список

Андреева Г.М. Современная социальная психология на Западе. Теоретические ориентации. М., 1995.

Асмолов А.Г. 21 век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 3-12.

Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. 1998.

Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: наука, технология, практика. 1998. № 4. С. 9-14.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М., 1996. Вып. 6. С. 11-38.

Ганнушкин П.Б. Избранные труды / П.Б. Ганнушкин; под ред., предисл. О.В. Кербилова. М., 1964.

Дубровина И.В. Практическая психология образования : учеб для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений. М., 1997.

Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков. Система работы, диагностика, тренинги. СПб., 2008.

Т.П.Столярова

Проблемы социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе

Начало младшего школьного возраста определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка - поступлением в школу. Переход ребенка к обучению в школе является особым этапом его развития. Первый класс – один из наиболее существенных и критических периодов в жизни детей. Данный возраст связан с новой социальной ситуацией развития, с появлением новой социальной роли, с новыми требованиями и обязанностями, а также с глубинной перестройкой психологической сферы.

Начало систематического обучения в школе приводит к возникновению эмоционально-стрессовой ситуации: изменяется привычный для малыша стереотип поведения, возрастает психо-эмоциональная нагрузка. Школа с первых же дней ставит перед ребёнком целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предыдущим опытом, но требующих максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. На ребёнка влияет целый комплекс новых факторов: классный коллектив, личность педагога, изменение режима, непривычно длительное ограничение активности и, конечно, появление новых, не всегда привлекательных, обязанностей (Нежнова, 2008, с. 56).

Д. Б. Эльконин характеризует социально-психологическую адаптацию как процесс перестройки поведения и деятельности ребенка в новых условиях». Процесс адаптации многосторонний, активный, включающий в себя формирование средств и способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой. Адаптация ребёнка к школе – довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. Длительность периода адаптации к школе для каждого ребёнка при разных условиях неодинакова, поэтому называемые исследователями сроки её наступления не совпадают (Эльконин, 2000, с. 242).

Адаптация к школе далеко не у всех детей протекает безболезненно. У некоторых детей она не наступает совсем, и тогда приходится говорить о социально-психологической дезадаптации ребёнка к школе, которая ведёт к серьёзным последствиям для него (вплоть до невозможности получить полноценное образование и найти своё место в жизни).

Какие же причины лежат в основе школьной дезадаптации? Одной из главных причин многие исследователи называют несоответствие функциональных возможностей детей требованиям, предъявляемым существующей системой обучения в массовой общеобразовательной школе,

иначе говоря, отсутствие «школьной зрелости». В числе других причин можно назвать недостаточный уровень интеллектуального развития ребёнка, его социальную незрелость, неумение общаться с окружающими, неудовлетворительное состояние здоровья и т. п.

Всё это – комплекс «внутренних» причин, так называемые «проблемы ребёнка». Однако существуют и «внешние» причины школьной дезадаптации, «проблемы учителя»: несоответствующие возможностям ребёнка содержание обучения и методика преподавания, сама личность учителя, стиль его отношений с детьми и родителями и т. п. Чаще всего эти факторы существуют взаимосвязано, вытекают один из другого, а в целом приводят к вполне определённым трудностям обучения.

Каким же образом среди пришедших в школу жизнерадостных первоклашек распознать будущих «неудачников»? Много даёт изучение дошкольного развития ребёнка и предшкольная диагностика. Однако они не всегда возможны и достаточно достоверны. Старший дошкольный возраст – это критический период в функциональном созревании мозга ребёнка. Несформированность психофизиологических функций является причиной будущих школьных трудностей. Преодоление же трудностей связано со значительным перенапряжением психофизиологических возможностей младших школьников, приводящим к ухудшению здоровья и эмоционального благополучия. Предшкольное образование должно обеспечить полноценное личностное развитие ребёнка. И его результатом должна стать готовность ребёнка к дальнейшему развитию – социальному, а также естественный, бесстерессовый переход на ступень общего образования.

Перевод детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) в систему школьного образования до достижения ими достаточной психологической и физиологической зрелости, несомненно, отрицательно скажется на здоровье детей. Но ещё более отрицательным могут стать социальные последствия: для ребёнка – это тотальное закрепощение в пространстве школьного обучения, для взрослых – снятие всякой профессиональной ответственности за нормальное и полноценное развитие детей (Венгер, 2005, с.78).

По мнению Л.И. Божович, к началу обучения у ребёнка впервые формируется "внутренняя позиция" - целостное отношение ребенка к окружающей действительности и к самому себе. Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте - перестает удовлетворять ребенка. Воображаемого участия в жизни взрослых становится недостаточно, и у детей 6-7 лет появляется стремление занять новое, более взрослое положение в жизни и осуществлять связанную с этим деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это реализуется в стремлении стать школьником. Л.И. Божович также подчеркивает, что к школьному возрасту меняется и направленность личности ребенка со стороны своего содержания: растет устойчивость возникшей мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка (Божович, 1993, с. 42). Мотивационно готовым к школьному обучению является ребенок,

которого школа привлекает не внешней стороной и атрибутами школьной жизни, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. Д.Б. Эльконин подчеркивает значение мотивов учения, которые позволяют определить последовательность в формировании позиции школьника и формируют его мотивационную готовность к школьному обучению.

Исходя из теоретических взглядов понятие "мотивационной готовности" к школе определяется, как один из основополагающих аспектов, влияющих на успешную социально-психологическую адаптацию ребенка в школе. Учебная деятельность первоклассников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. В связи с этим мотивационная готовность понимается, как наличие у ребенка познавательной активности и желанием занять новую позицию - позицию школьника (Туревская, 2002, с. 64).

Высокая учебная мотивация и высокая работоспособность обуславливают успешность овладения учебной деятельностью, а значит, удовлетворённость результатами приложенных усилий. Это обеспечивает психологическое благополучие ребёнка, следовательно, успешную адаптацию его к школе. И напротив, низкий уровень мотивации, низкая работоспособность ведут к неудачам в учебной деятельности, неудовлетворённости её результатами. Значит, неблагополучие психо-физиологического статуса организма ребёнка приводит в итоге к школьной дезадаптации и возникновению трудностей обучения.

Учителю необходимо постоянно работать над повышением уровня учебной мотивации, создавая ребёнку ситуации успеха на уроке, во время перемены, во внешкольной деятельности, в общении с одноклассниками. Однако следует помнить, что низкая учебная мотивация – тоже следствие каких-то причин, чаще всего идущих из семьи. Таким образом, успех устранения причин кроется в целенаправленной работе не только с детьми, но и с их родителями.

Библиографический список

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1993.

Венгер, А. Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М., 2005.

Нежнова, Т. А., Психологические различия в отношении к школе и учению у 6- и 7-летних школьников в начале и в конце первого года обучения // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 2008.

Туревская Е.И. Возрастная психология. Тула, 2002.

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

Особенности адаптации учащихся к условиям обучения в школе

Существует три переломных момента, которые ребёнок проходит в процессе обучения в школе: это поступление в первый класс, переход из начальной школы в среднюю (5 класс) и переход из средней школы в старшую (10 класс). В литературе по данному вопросу основное внимание уделяется преимущественно первоклассникам (Цукерман, 1994), однако нам представляется важным поговорить обо всех переломных моментах обучения. Итак, на что нужно обратить внимание родителям и педагогам в эти переходные периоды?

Начнём с *первоклассников*. Период адаптации ребёнка к школе может длиться от 2 – 3 недель до полугода. Это зависит от многих факторов: индивидуальные особенности ребёнка, характер взаимоотношений с окружающими, тип учебного заведения (а значит, и уровень сложности образовательной программы) и степень подготовленности ребёнка к школьной жизни.

Немаловажным фактором является и поддержка взрослых – родителей, бабушек и дедушек. Чем больше взрослых окажут посильную помощь в этом процессе, тем успешнее ребёнок адаптируется к новым условиям.

Каковы признаки успешной адаптации?

Во-первых, это удовлетворённость ребёнка процессом обучения, если ему нравится в школе, он не испытывает неуверенности и страхов.

Второй признак – насколько легко ребёнок справляется с программой. Если школа обычная и программа традиционная, а ребёнок испытывает затруднения при обучении, необходимо поддержать его в трудный момент, не критиковать излишне за медлительность, а также не сравнивать с другими детьми, все дети разные. Если программа сложная, да ещё и предполагает изучение иностранного языка – необходимо внимательно следить, не является ли такая нагрузка для ребёнка чрезмерной. Лучше вовремя откорректировать это, иначе начнутся проблемы со здоровьем. Может быть, в другом классе с меньшей нагрузкой ребёнок почувствует себя комфортнее.

Очень важно на первых порах вселить в школьника уверенность в успехе, не давать ему поддаваться унынию («У меня ничего не получится!»), иначе бороться с апатией в дальнейшем придётся очень долго.

Следующий признак успешной адаптации – это степень самостоятельности ребёнка при выполнении им учебных заданий, готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь *после* попыток выполнить задание самому. Часто родители слишком усердно «помогают» ребёнку, что вызывает порой противоположный эффект. Ученик привыкает к совместному приготовлению уроков и не хочет делать их самостоятельно. Здесь лучше взрослому сразу обозначить границы помощи и постепенно уменьшать их.

Но самым важным, на наш взгляд, признаком того, что ребёнок полностью освоился в школьной среде, является его удовлетворённость межличностными отношениями – с одноклассниками и учителем.

Нередко родители ругают ребёнка за то, что он поздно возвращается из школы, что ему часто звонят друзья «не по делу», что слишком много времени у него уходит на прогулки. Однако следует помнить о том, что в этот период первоклассник активно устанавливает контакты, ищет своё место в детской среде, учится сотрудничать с другими детьми и принимать помощь в свой адрес. От того, какую нишу займёт ребёнок при распределении социальных ролей, зависит весь период его обучения в школе. Взрослым необходимо помнить, как тяжело избавиться от имиджа «жадины» или «всезнайки», как много проблем появляется в подростковом возрасте именно потому, что когда-то ребёнку не удалось проявить себя должным образом.

Отдельно необходимо сказать и об отношениях с учителем.

Первая учительница – это важный человек в жизни ребёнка. Необходимо сразу установить с ней тесный контакт, прислушиваться к её советам, предлагать помощь в организации праздников и общих дел – ведь любое участие родителей в школьной жизни пойдёт на пользу ребёнку. Обязательно согласуйте требования, чтобы ребёнок не пострадал от разногласий с педагогом. Если родителей не устраивает (или просто непонятна) методика обучения, необходимо попросить учителя разъяснить её особенности и преимущества перед другими способами обучения. Любой учитель сделает это охотно, ведь он заинтересован видеть в родителях, в первую очередь, помощников, а не критиков.

От учителя зависит и то, какой сосед по парте «достанется» ребёнку. Это – немаловажный фактор успешной адаптации первоклассника. Обязательно надо поинтересоваться, какие отношения складываются у детей, сидящих вместе. Также необходимо побеседовать со школьником о том, что умение уважать другого, когда тот работает – очень ценное умение. Надо похвалить ребёнка, если он выдержал подобное испытание с честью. Важно стимулировать помощь детей друг другу – возможно, именно взаимовыручка и доброе отношение между одноклассниками поможет ребёнку в трудный момент.

Второй кризисный этап в школьной жизни – это *переход из начальной школы в среднюю*. Именно этот период (10 – 14 лет) считается одним из самых беспокойных в семейном воспитании.

В чём особенность адаптации этого момента?

Наиболее сложным для пятиклассника является переход от одного, привычного учителя, к взаимодействию с несколькими предметниками. Ломаются привычные стереотипы, самооценка ребёнка – ведь теперь его будет оценивать не один педагог, а несколько. Хорошо, если действия учителей согласованы и детям будет несложно привыкнуть к новой системе взаимоотношений, к разнообразию требований по разным предметам. Необходимо, чтобы учитель начальной школы подробно рассказал классному руководителю об особенностях того или иного ребёнка. А задача родителей на

данном этапе – познакомиться со всеми учителями, которые будут работать в данном классе, попытаться вникнуть в тот круг вопросов, которые могут вызвать затруднения у детей этого возраста, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Чем больше информации родители и педагоги получают на этом этапе, тем легче им будет помочь детям.

Какие «плюсы» несёт в себе переход из начальной школы в среднюю? Что даёт в психологическом плане это развитию личности ребёнка? Прежде всего, дети узнают свои сильные и слабые стороны, учатся смотреть на себя глазами разных людей, гибко перестраивать своё поведение в зависимости от ситуации и человека, с которым общаются.

В то же время основной опасностью данного периода является фактор изменения личностного смысла учения, постепенное снижение интереса к учебной деятельности. Многие родители жалуются на то, что ребёнок не хочет учиться, что он «скатился» на «тройки» и его ничего не волнует. Волнует, да ещё и как! Но, – действительно, не учёба. Подростковый возраст связан, прежде всего, с интенсивным расширением контактов, с обретением своего «Я» в социальном плане, дети осваивают окружающую действительность *за* порогом класса и школы. А потому задача родителей – помочь в этом сложном деле. Хорошо, если бы они больше знакомились с друзьями своего ребёнка, приглашали их в дом, интересовались увлечениями и ценностями подростков. В этом возрасте в классах обычно формируются отдельные группы по интересам.

Конечно, обязательно надо контролировать ребёнка, особенно в первые 1 – 2 месяца обучения в средней школе. Но всё же, ни в коем случае не смешивать понятия «хороший ученик» и «хороший человек», не оценивать личные достижения подростка лишь достижениями в учёбе. Если у ребёнка возникли проблемы с успеваемостью и ему сложно поддерживать её на привычном уровне, необходимо дать ему возможность в этот период проявить себя в чём-то, чем он мог бы гордиться перед друзьями. Чрезмерное внимание к учебным проблемам, провоцирование скандалов, связанных с неуспеваемостью в большинстве случаев приводит к отчуждению подростка и лишь ухудшает его взаимоотношения с родителями.

Ещё одной особенностью детей 10 – 11 лет является их возросшая степень самостоятельности. С одной стороны, это хорошо, так как многое ребёнок делает сам и не нуждается в помощи родителей, особенно в бытовом плане. Но именно эта уверенность в себе позволяет детям идти на эксперименты, иногда опасные для жизни и здоровья. В этом возрасте многие дети пробуют наркотики (в том числе, и курение), у них появляются сомнительные знакомства. Именно в этот период (а переход из начальной школы в среднюю подходит как нельзя лучше!) хорошо бы так спланировать свободное время подростка, чтобы у него не осталось времени на асоциальные поступки (Хрипкова, 1982).

И последний важный этап, который проходит школьник в процессе обучения в образовательном учреждении – это *переход в статус старшеклассника*.

Какие особенности необходимо учитывать педагогам и родителям взрослых школьников? Во-первых, часть детей (видимо, всё же, не большая) уже определилась со своими профессиональными предпочтениями, хотя психологи обращают особое внимание на тот факт, что выбор профессии – это развивающийся процесс, который проходит в течение длительного периода. По словам Ф. Райса, этот процесс включает в себя серию «промежуточных решений», совокупность которых и приводит к окончательному выбору (Райс, 2000). Однако старшеклассники делают этот выбор не всегда осознанно и зачастую принимают решение о предпочитаемой области будущей трудовой деятельности под влиянием момента. Следовательно, они явно дифференцируют предметы на «полезные» и «ненужные», что вызывает игнорирование последних. Если это так, необходимо внимательно отнестись к возникшему интересу в какой-то области, помочь углубить ребёнку свои знания в ней, обязательно найти возможность познакомить ребёнка с данной профессией, чтобы он не ошибся с выбором. Лучше своевременно переориентировать человека, чем позже расплачиваться за «мимолётное увлечение».

Другой особенностью старших подростков становится возврат интереса к учебной деятельности, что не может не радовать родителей. Как правило, в это время дети и родители становятся единомышленниками, активно обмениваются взглядами на выбор профессионального пути. Большинство родителей хотели бы, чтобы их дети пошли учиться дальше, получили высшее образование. Но немногие задумываются о том, насколько у старшеклассника присутствуют общеучебные навыки, умеет ли он учиться? Чрезмерная акцентуация на объёме приобретаемых знаний, а не на способе их получения может привести к тому, что после поступления в вуз для ребёнка это и станет главной трудностью. Поэтому надо понаблюдать: умеет ли будущий абитуриент конспектировать, есть ли у него элементарные умения по оформлению письменных работ, написанию реферата. Хорошо, если старшеклассник владеет различными информационными технологиями. Всё это окажется для него очень полезным в будущем.

Однако существуют и некоторые сложности во взаимодействии взрослых и детей. При умелом дозировании общения, уважении права ребёнка на личное пространство этот этап проходит достаточно безболезненно. Конечно, мнение сверстников в данный возрастной период представляется детям гораздо более ценным и авторитетным, чем мнение взрослых. Но только взрослые могут продемонстрировать подросткам оптимальные модели поведения, показать им на собственном примере, как надо строить отношения с миром.

Библиографический список

Мир детства. Подросток / Под ред. А. Г. Хрипковой. М., 1982.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей. М., 1994.

И.С.Соколова

Индивидуальные особенности психологических репрезентаций образовательной среды у школьников

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 существования индивидуальных особенностей психологических репрезентаций образовательной среды (ОС) у школьников многоаспектна, многопрофильна, находящаяся в центре внимания педагогики, психологии, социологии.

В целом, образовательную среду можно обозначить как систему педагогических, воспитательных, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и, в целом, субъектно-личностное развитие школьника на основе его природных и возрастных особенностей и с учетом целей общества (Григорьева, 2009). Образовательная среда сама по себе уникальна, в свою очередь, каждый субъект ОС наделен уникальностью и индивидуальностью. Таким образом, становится очевидной сложность и вариативность взаимодействия субъектов и компонентов ОС. Одна и та же составляющая ОС может иметь множество вариативных отражений в психике учащихся, это и обуславливает индивидуальность психологических репрезентаций школьников. Психологические репрезентации это отраженные в психике учащихся компоненты ОС, это некое видение образовательного процесса, самими участниками этого процесса.

Каждый из нас получает информацию, воспринимает окружающий мир, описывает происходящее по-разному. Существуют основные сенсорные каналы восприятия информации: визуальный (зрительный), аудиальный (слуховой), кинестетический (моторно–двигательный) (Лобанов, 2008, с. 173). В то же время каждый человек способен одновременно видеть, слышать и ощущать, ведь восприятие целостно.

Мы провели исследование на базе 8 – го, 9 – го, 10 – го классов, МОУ СОШ № 100 (60 человек). 53% школьников обладают визуальной репрезентативной системой, 34 % - аудиальной репрезентативной системой и 13 % кинестетической. Тип репрезентативной системы определялся с помощью методики «Синестезия» (Лобанов, 2008, с. 173).

Необходимо отметить, что знание репрезентативной системы каждого учащегося, является знанием одной из его индивидуальных особенностей. В свою очередь, знание индивидуальных особенностей учащихся, в комплексном

подходе, может помочь достичь максимального уровня эффективности обучения.

У каждого из нас своя репрезентативная система, т.е. система, посредством которой мы воспринимаем и утилизируем информацию, поступающую из внешнего мира (Лобанов А.П., 2008, с. 176). Таким образом, визуал, аудиал и кинестетик будут иметь абсолютно разные отражения, в психике одного и того же компонента. В процессе обучения существует значимость определения репрезентативной системы всех участников образовательного процесса. Ведь в процессе обучения педагог скорее неосознанно в большей или меньшей степени опирается на свою ведущую репрезентативную систему, что не может не отразиться на стиле преподавания, выборе определенных методов преподавания, а следственно и на эффективности обучения

Неоднородность и различность восприятия субъектов учебного процесса усложняют достижение целей образования. Построение процесса обучения с учетом тех или иных индивидуальных особенностей учеников, всегда наиболее требующее достаточного количества времени и творческого потенциала учителей. В свою очередь школы, не ориентированные на организацию учебного процесса с учетом индивидуальности репрезентативных систем, не всегда способствуют развитию детей, а иногда и препятствуют ему.

Библиографический список

Григорьева М.В. Психология взаимодействия школьника и образовательной среды. Саратов, 2009.

Лобанов А.П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта. Минск, 2008.

Л.Е. Тарасова

Связь адаптационной готовности и личностной саморегуляции выпускников средней школы

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

В период перестройки социально-экономической и материально-технической структуры современного российского общества возрастает необходимость в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных индивидов, обладающих высокой степенью мобильности, способностью оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, самостоятельно выбирать форму деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать выработку собственного стиля поведения и его саморегуляцию. Подобными качествами должны обладать все индивиды, безотносительно их принадлежности к мужскому или женскому полу. Представляет интерес рассмотрение вопроса об уровне

сформированности, специфике и детерминантах развития системы осознанной саморегуляции и отдельных её компонентов у выпускников школы в процессе формирования адаптационной готовности.

В современной отечественной психологической литературе в аспекте гендерной проблематики традиционно изучается протекание когнитивных процессов, а также личностные особенности, структура индивидуальности (А.Г. Асмолов, А.И. Белкин, В.Е. Каган, А.С. Волович, и др.), но есть исследования, позволяющие констатировать, что в ситуациях совладания со стрессом мужчины значительно чаще выбирают такие копинг-стратегии, как проблемный анализ ($t_{\text{Стьюдента}}=4,9$ $p=0,048$), а женщины - оптимизм ($t_{\text{Стьюдента}}=2,4$ $p=0,026$) и пассивная кооперация ($t_{\text{Стьюдента}}=4,7$ $p=0,004$). Кроме того, у женщин в большей степени сформированы такие умения саморегуляции как критичность в делах и поступках ($t_{\text{Стьюдента}}=2,4$ $p=0,041$) и вовлечение полезных привычек в регуляцию действий ($t_{\text{Стьюдента}}=2,2$ $p=0,044$) (Шрейбер, 2008). Можно отметить, что и мужчины, и женщины в ситуациях совладания со стрессом используют продуктивные паттерны поведения, но мужчины чаще используют когнитивные копинги, а женщины - эмоциональные.

Возможными объяснениями этого факта могут быть стремление мужчин и женщин соответствовать своей тендерной роли, и направленность в разрешении проблемных ситуаций у мужчин на продуктивность, результат, а у женщин на экспрессию, взаимодействие. Следует отметить, что в исследованиях не обнаружены различия, касающиеся собственно регуляторных умений (планирования, моделирования, прогнозирования, оценки результата) и личностно-стилевых особенностей саморегуляции (самостоятельность, инициативность, ответственность, пластичность и т.д.).

Общепринятым считается рассмотрение адаптации как процесса взаимодействия человека и окружающей среды, в результате которого у него возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям. Это общее определение применимо и к процессу адаптации в образовательной среде. Говоря об адаптации в образовании, необходимо отметить, что, несмотря на существенную разницу в целях, формах и содержании учебных учреждений, проблема адаптации остается единой для всех подсистем образования.

Процесс обучения в высшей школе строится по принципам, отличным от дидактики средней школы: сближение учебной работы с научной: высокая активность студентов в самостоятельной учебно-познавательной деятельности, профессионализация содержания учебных дисциплин. Поэтому начальный этап обучения в вузе связан порой с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность (Гапонова, 1999). В отечественной психолого-педагогической литературе описаны такие трудности адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе как: отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива; неопределенность выбора профессии; недостаточную психологическую

подготовленность к ней; отсутствие навыков самостоятельной работы; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности. Совершенно очевидно, что выявлять адаптационную готовность и возможности личности к выработке собственного стиля и саморегуляции поведения необходимо гораздо раньше, еще в процессе обучения в школе.

Целью предпринятого нами исследования было изучение адаптационной готовности выпускников школы в соотнесении со структурно-содержательными характеристиками их личностной саморегуляции. Диагностический инструментарий включал: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, методику диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и О. Даймонда, опросник «Диагностика уровня личностной готовности к риску» А.М. Шуберта. Статистическая обработка первичных данных проводилась с помощью программного обеспечения Statistika 8.0. Корреляционные связи определялись по коэффициенту корреляции (r) Пирсона. Для всех параметров определялось минимальное и максимальное значения, средняя арифметическая (M), среднее квадратическое отклонение (s) и ошибка средней арифметической (m).

Исследуемая выборка включала: 50 юношей и 50 девушек 16-17 лет – учащихся выпускных классов школ, лицеев и гимназий г. Саратова, планирующих в дальнейшем поступить в высшие учебные заведения.

Обратимся к рассмотрению выраженности структурных компонентов личностной саморегуляции и адаптации, а также личностной готовности к риску в исследуемых группах.

Общий уровень личностной саморегуляции по всей выборке испытуемых, участвовавших в данном исследовании, согласно нормативу опросника соответствует уровню «Средний».

Таблица 1

Показатели выраженности структурных компонентов личностной саморегуляции (методика В.И. Моросановой) в исследуемой выборке ($n=100$)

Структурные компоненты	Показатели
Планирование	5,1±0,2
Моделирование	4,9±0,2
Оценивание результатов	4,4±0,2
Программирование	4,5±0,1
Гибкость	4,5±0,2
Самостоятельность	4,8±0,2
Общий уровень саморегуляции	28,2±0,4

Полученные данные позволяют констатировать, что у выпускников сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, их

планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Но, тем не менее, они не замечают своих ошибок, не критичны к своей деятельности.

Наиболее выраженным структурным компонентом личностной саморегуляции у студентов первого курса является «Планирование», наименее выраженным - «Оценивание результатов» .

При анализе данных, полученных при диагностике социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда оказалось, что показатели компонента «Стремление к доминированию» наиболее выражены среди показателей остальных компонентов социально-психологической адаптации. Наименьшие показатели по выборке у компонента «Принятие других».

Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся отличаются высокой потребностью в доминировании и навязывании окружающим своей стратегии действий, нетерпимы к недостаткам окружающих и редко считаются с их интересами. Средний по выборке показатель «Адаптация» находится на грани низкого и среднего уровней.

Таблица 2

Показатели выраженности компонентов социально-психологической адаптации (методика Роджерса-Даймонда) в исследуемой выборке (n=100)

Структурные компоненты	Показатели
Адаптация	0,45±0,02
Самопринятие	0,54±0,01
Принятие других	0,44±0,01
Эмоциональный комфорт	0,56±0,01
Интернальность	0,60±0,01
Стремление к доминированию	0,64±0,01

Средний по выборке показатель личностной готовности к риску, диагностированный по методике А.М. Шуберта, находится в пределах статистической нормы, что свидетельствует о готовности выпускников к рискованным действиям, но только в тех случаях, когда, по их мнению, риск оправдан или минимален.

Анализ показателей структурных компонентов личностной саморегуляции у респондентов выделенных групп показал, что статистически достоверных различий по общему уровню саморегуляции и особенностей распределения выраженности структурных компонентов личностной саморегуляции не выявлено; в данных группах различаются лишь показатели компонента «Моделирование» - они достоверно выше у испытуемых с высоким уровнем адаптационной готовности.

Показатели выраженности структурных компонентов личностной саморегуляции в «крайних» группах

Структурные компоненты	Показатели в группе испытуемых с низким уровнем адаптационной готовности	Показатели в группе испытуемых с высоким уровнем адаптационной готовности
Планирование	4,5±0,3	4,9±0,3
Моделирование	3,5±0,1	5,0±0,2
Оценивание результатов	4,5±0,1	4,0±0,2
Программирование	5,0±0,1	4,5±0,1
Гибкость	5,0±0,2	4,5±0,2
Самостоятельность	5,0±0,2	4,5±0,1
Общий уровень саморегуляции	31,5±0,1	28,0±0,8

По уровню адаптационной готовности испытуемые распределились следующим образом: подавляющее большинство – 80% - соответствуют среднему уровню, остальные, отнесенные нами в «крайние группы» - с высоким уровнем 6%, и 14% – с низким.

Анализ данных, представленных в таблице 3, позволяет сделать вывод о том, что выпускники с высокой адаптационной готовностью в большей степени способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективе, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов поставленным целям.

Подтверждением нашего предположения о зависимости между уровнем адаптационной готовности и компонентами личностной саморегуляции являются выявленные в «крайних группах» статистически достоверные корреляционные связи структурного компонента личностной саморегуляции «Моделирование» и адаптации ($r=0,281$, при $p<0,05$ и $r=0,301$ при $p<0,01$ в группах с низким и высоким уровнем адаптационной готовности соответственно).

Также в исследуемой выборке были выявлены положительные корреляционные связи возраста со многими показателями саморегуляции и адаптации, что является дополнительным подтверждением достоверности результатов данного исследования в контексте научной практики (см. табл. 4).

Связи возраста, компонентов саморегуляции и адаптации (n=100)

Коррелируемые параметры	Коэффициент корреляции, г; р
Возраст - программирование	0,217; $p \leq 0,05$
Возраст - самостоятельность	0,308; $p \leq 0,01$
Возраст - адаптация	0,340; $p \leq 0,001$
Возраст - самопринятие	0,248; $p \leq 0,05$
Возраст - интернальность	0,359; $p \leq 0,001$
Возраст - стремление к доминированию	0,245; $p \leq 0,5$

Эти данные свидетельствуют о том, что по мере взросления личность становится автономной в организации своей деятельности, быстрее адаптируется к изменениям в окружающей среде, осознанно берет на себя ответственность за процесс и результат своей деятельности, но, тем не менее, стремится занимать доминирующую позицию в отношениях.

Рассмотрев средние значения, полученные отдельно на выборках юношей и девушек, сравнив их со статистическими нормами, можно дать следующую характеристику. И юноши, и девушки высоко активны при установлении контактов со сверстниками, ставят перед собой высокие и далёкие цели, продумывают действия по достижению этих целей, гибки в постановке и достижении целей. Данные особенности можно объяснить возрастными задачами, стоящими перед старшеклассниками (задачи личностного и профессионального самоопределения, самоутверждения). Высокая регуляторная гибкость может быть связана в целом с высокой пластичностью нервных процессов, свойственной для периода ранней юности. Кроме того, старшеклассники серьёзны, молчаливы, мало экспрессивны, придерживаются простоты и естественности в поведении, иногда допускают бестактность, вольность, прямолинейность в общении, небрежны, недобросовестны, ленивы и безответственны.

Отметим ярко выраженные черты, наблюдаемые только в выборке девушек и только в выборке юношей.

Юноши самоуверенны, энергичны, нечувствительны к замечаниям и упрекам, спокойны, сдержанны, невозмутимы, эмоционально устойчивы, настойчивы, независимы, своенравны.

Девушки отличаются эмоциональной неустойчивостью, переменчивостью, они капризны и в то же время суровы, реалистичны, многого не замечают из-за низкой эмоциональной чувствительности. В целом характеристика девушек выглядит более противоречиво и в меньшей степени соответствует женской тендерной роли. С большой долей вероятности можно утверждать, причина этого явления кроется в диспропорциональности полового состава старших классов - девушек в старших классах почти всегда в несколько раз больше, чем юношей.

Это побуждает девушек брать на себя инициативу, лидерство, что не может не отражаться на изменении характера и стереотипов поведения.

Юноши характеризуются более развитой способностью моделирования, самоконтроля эмоций и поведения, выраженной доминантностью в отношениях. Девушки отличаются в свою очередь относительно более высокой эмоциональностью, чувствительностью, мечтательностью мышления, подозрительностью, эмоциональной напряжённостью, тревожностью, акцентуированностью стиля саморегуляции

Важно отметить, что не выявлены значимые различия в уровне притязаний, уровне целей, смысложизненных ориентациях и уровне осмысленности жизни. Ещё раз подтверждается тезис В. Франкла о том, что успешность нахождения смысла жизни не связана с полом, возрастом или уровнем интеллекта человека.

Структура корреляционных связей между основными регуляторными свойствами у юношей и девушек идентична. Можно предположить, что юношеский возраст - это один из первых этапов формирования целостной системы осознанной саморегуляции, и данный процесс не связан с гендерными особенностями. Поскольку функциональная структура саморегуляции универсальна, определяет эффективность любой формы и вида активности человека, то закономерно предположить, что развитость регуляторных умений не связана с биологическим или психологическим полом личности. Различия будут касаться, прежде всего, характера активности, содержания целей и способов, действий по достижению этих целей.

Сформированность регуляторики у юношей связана с ограниченным количеством личностных свойств, а именно - с волевыми свойствами (самоконтролем поведения и эмоций), коммуникативными (самостоятельность, замкнутость, отчуждённость, соответствие поведения шаблонам, образцам, роли, доминантность, независимость) и мотивационными (стремление к лидерству, высокая самооценка, целеустремлённость, мотивация достижения).

Таким образом, можно заключить, что формирование системы саморегуляции юношей должно основываться на развитии их волевых и мотивационных свойств. Интересно, что именно эти свойства (целеустремлённость, ответственность, доминантность, стремление к высоким достижениям, высокий уровень самоконтроля) традиционно считаются свойствами, обозначающими совокупность идеальных, желательных образов того, какими должны быть у мужчины.

У девушек регуляторные свойства имеют большее количество связей с личностными особенностями, нежели у юношей и структура этих связей более разнообразна. Уровень сформированности регуляторики у девушек связан в отличие от юношей с эмоциональными свойствами (экспрессивностью, уверенностью в себе, эмоциональной напряжённостью, энергичностью, взволнованностью, жизнерадостностью и тревожностью). Причём тревожность с одной стороны положительно связана с умением планировать, а с другой стороны отрицательно связана с умением моделировать и гибкостью саморегуляции. Кроме того, сформированность регуляторики у девушек, как и у юношей, связана с волевыми и коммуникативными свойствами.

Таким образом, в решении проблемы формирования у старшеклассников осознанной саморегуляции видится универсальный путь: поддержание и совершенствование коммуникативной активности, развитие волевых качеств, навыков самоконтроля, при этом у юношей акцентируя внимание на соотношении задач формирования саморегуляции с индивидуальными жизненными целями, а у девушек, опираясь на энергетический потенциал их эмоциональности.

Центральными задачами обучения и воспитания старшеклассников является развитие адаптационного потенциала и в тесной связи с этим формирование развитой способности к саморегуляции, планированию и программированию собственных действий, при этом непременно необходим учет гендерных особенностей при реализации данной задачи.

Библиографический список

Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. 1999. Т. 15, №3. С. 131-135.

Шрейбер Т.В. Гендерные аспекты изучения особенностей саморегуляции в юношеском и зрелом возрасте// Психология XXI века. СПб., 2008. С. 144-149.

И.С.Якиманская

Мониторинг качества образования и механизмы социального партнерства как условия социальной адаптации воспитанников в дополнительном образовании

Обновление системы образования России диктует необходимость исследования его качества. Качество образования в целом и в конкретном учреждении – это характеристика системы, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов, условий образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям заказчика.

Качество в дополнительном образовании рассматривается нами как полисистемная категория, характеризующаяся (Барышева, Сеничева, 2007; Логинова, 2011):

- полиаспектностью (включает качества целей, условий, процесса и результата);

- полиуровневостью (включает качество дополнительного образования всех уровней);

- полисубъектностью (оценка качества образования осуществляется множеством субъектов – воспитанники, их родители; работодатели; общество в целом и государственные органы);

- поликритериальностью (качество образования оценивается набором критериев);

- полихронностью (сочетание текущих, тактических и стратегических аспектов качества образования);
- поливариативностью (множество характеристик качества образовательных систем).

Оценку качества образования мы понимаем как определение с помощью диагностических и оценочных процедур степени соответствия образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям (Педагогический мониторинг..., 2011).

Система оценки качества дополнительного образования в условиях конкретного учреждения – целостный набор диагностических и оценочных процедур, реализуемых педагогическими и руководящими работниками учреждения, которым делегированы отдельные полномочия по оценке качества дополнительного образования, а также совокупность организационных структур и нормативных правовых материалов, обеспечивающих управление качеством дополнительного образования.

Система оценки качества дополнительного образования (далее СОКДО) в условиях конкретного учреждения дополнительного образования представляет собой совокупность регламентированных норм и правил, диагностических и оценочных процедур (внутренних и внешних), обеспечивающих оценку уровня усвоения детьми содержания образовательной программы, личностных достижений воспитанников, степени удовлетворенности обучающихся и их родителей качеством реализации дополнительных образовательных программ, системы отношений участников образовательного процесса. Основными пользователями результатов СОКДО в дополнительном образовательном учреждении являются:

- потребители образовательных услуг – воспитанники и их родители;
- органы образования г. Оренбурга;
- руководящие и педагогические работники учреждения;
- педагогические советы структурных подразделений;

Цель СОКДО – создание единой системы диагностики и контроля состояния дополнительного образования детей в конкретном учреждении, обеспечивающей определение факторов и причин, влияющих на качество, уровень и изменения образовательного процесса.

Задачами СОКДО являются:

- формирование системы аналитических параметров, позволяющих отследить результативность и эффективность работы педагогических работников учреждения по достижению современного качества дополнительного образования (качества условий образовательного процесса; качества предоставляемых образовательных услуг и реализации дополнительных образовательных программ);

- получение и предоставление достоверной и объективной информации о состоянии качества дополнительного образования;

- повышение уровня информированности всех участников образовательного процесса, потребителей образовательных услуг, специалистов об условиях, процессах и результатах образовательной деятельности;

- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений руководящими работниками учреждения;

- мотивация педагогов к деятельности по достижению современного качества дополнительного образования, к проявлению инициативы по реализации задач модернизации образования;

В основу системы оценки качества образования в нашем исследовании положены принципы:

- объективности, достоверности, полноты и системности информации о качестве образования;

- реалистичности требований, норм и показателей качества дополнительного образования, их социальной и личностной значимости;

- открытости, прозрачности процедур оценки качества дополнительного образования;

- оптимальности использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности дополнительного образования (с учетом возможности их многократного использования и экономической обоснованности);

- минимизации системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления системой дополнительного образования;

- эргономичности – обеспечение простоты используемых процедур и технологий, их малой финансовой и кадровой ресурсоемкости;

- инструментальности, технологичности и валидности используемых показателей (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерений, анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию);

- доступности информации о состоянии и качестве дополнительного образования для различных групп потребителей;

- соблюдения морально-этических норм при проведении процедур оценки качества дополнительного образования;

- направленность СОКДО на достижение целей и приоритетов учреждения.

Критерии оценки:

- уровень усвоения детьми содержания образовательной программы (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2010);

- личностные достижения воспитанников;

- степень удовлетворенности обучающихся и их родителей качеством реализации дополнительных образовательных программ;

- система отношений участников образовательного процесса.

После определения целей и задач мы опишем инструментарий, используемый в мониторинге качества дополнительных образовательных услуг.

Для исследования уровня усвоения детьми содержания образовательной программы использовалась анкета экспертной оценки для педагогов, в которой им предлагалось определить в процентах количество воспитанников, занимающихся по той или иной образовательной программе и имеющих определенный уровень сформированности различных универсальных учебных действий, при обработке результатов данные по подразделению в целом усреднялись, определялись значения средней арифметической и среднего квадратичного отклонения, по этим материалам строились и анализировались диаграммы.

Личностные достижения воспитанников оценивались психологом по методике А.М. Прихожан (Прихожан, 2007)., позволяющей оценить следующие виды социальной компетентности: самостоятельность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, развитие общения, организованность и развитие произвольности, интерес к социальной жизни. По каждому параметру для каждого воспитанника были получены результаты, которые усреднялись по всему подразделению, определялись значения средней арифметической и среднего квадратичного отклонения, по этим материалам строились и анализировались диаграммы.

Степень удовлетворенности ПДО и родителей качеством реализации дополнительных образовательных программ измерялась с помощью модификации анкет Логиновой Л.Г. (Логинова, 2011), которые предъявлялись ПДО, администрации подразделения, родителям воспитанников, по отдельным вопросам анкеты подсчитывались частоты встречаемости ответов определенного типа.

Система отношений участников образовательного процесса характеризовалась с помощью анкет, предъявленных родителям, педагогам, воспитанникам, по отдельным вопросам анкеты подсчитывались частоты встречаемости ответов определенного типа.

Затем все данные в целом соотносились по ранее определенным критериям качества дополнительных образовательных услуг.

Всего в мониторинге приняло участие: 561 родитель воспитанников, 582 воспитанников, 213 ПДО, 34 представителя администрации. Выборка может считаться репрезентативной, то есть она представляет основные тенденции показателей качества дополнительных образовательных услуг в конкретном учреждении дополнительного образования детей.

Уровень освоения воспитанниками содержания дополнительной образовательной программы исследовался по следующим параметрам:

Предметные универсальные учебные действия (УУД) - знают основные понятия и терминологию по предмету, освоили основные приемы и технологии деятельности по предмету, обладают специальными

способностями (по виду деятельности) (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2010).

Метапредметные (УУД):

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УУД – осуществляют поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, используют знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач, произвольно строят речевое высказывание в устной и письменной форме, владеют основными мыслительными операциями (анализ с выделением существенных признаков, синтез, сериация, классификация, аналогия) в соответствии с возрастными нормами, строят логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей, способны решать интеллектуальные (в том числе творческого и поискового характера) и личностные проблемы (задачи), адекватные возрасту, воспринимают текст с учетом поставленной учебной задачи, находят в тексте информацию, необходимую для ее решения.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УУД – составляют небольшие устные монологические высказывания, «удерживают» логику повествования, приводят убедительные доказательства, владеют диалогической речью в соответствии с возрастом и требованиями этикета, владеют конструктивными способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способны сформулировать свое мнение, учитывая другие мнения при организации взаимодействия.

ЛИЧНОСТНЫЕ УУД – знают основные моральные нормы и ориентируются на их выполнение, анализируют и характеризуют эмоциональные состояния и чувства окружающих, строят свои взаимоотношения с их учетом, имеют установку на здоровый образ жизни, имеют представление о себе, своей семье, своей принадлежности к определенному полу, народу, стране, государству, способны к самооценке, понимают необходимость учения, имеют устойчивую учебно-познавательную мотивацию, обладают доброжелательностью, внимательностью к людям, готовностью к сотрудничеству и дружбе, помощи нуждающимся, способны к нравственно-этической оценке событий, действий, способны адаптироваться в новом социальном окружении, имеют представления о национальных, культурных ценностях, положительно к ним относятся.

РЕГУЛЯТИВНЫЕ УУД – способны ставить учебную задачу на основе соотнесения известного и неизвестного, планируют решение учебной задачи: выстраивают последовательность необходимых операций (алгоритм действий), оценивают правильность выполнения действия и вносят необходимые коррективы, способны к волевому усилию, мобилизации сил при решении задачи, адекватно воспринимают внешнюю оценку.

Итак, при исследовании обнаружилось, что в учреждении дополнительного образования предметные УУД освоены средне, с

тенденцией к высокому. Чаще высокие результаты встречаются по знаниям понятий и терминологии по предмету и освоению приемов деятельности. Уровень развития предметных способностей оценивается несколько ниже. Высокие значения предметных УУД демонстрируют около 20% воспитанников.

Познавательные УУД освоены средне с тенденцией к высокому. Высокие значения познавательных УУД демонстрируют 14-23 % воспитанников, причем показатели вариации у разных педагогов очень сильно отличаются. Средневысокие результаты свойственны для следующих УУД: произвольно строят речевое высказывание в устной и письменной форме, владеют основными мыслительными операциями (анализ с выделением существенных признаков, синтез, сериация, классификация, аналогия) в соответствии с возрастными нормами, строят логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей, способны решать интеллектуальные (в том числе творческого и поискового характера) и личностные проблемы (задачи), адекватные возрасту, воспринимают текст с учетом поставленной учебной задачи, находят в тексте информацию, необходимую для ее решения. Средненизкие результаты для УУД: осуществляют поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы используют знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач.

Коммуникативные УУД освоены средне с тенденцией к высокому. Зона среднего значения относительно близка к однородной, можно предположить, что примерно одинаковое количество воспитанников осваивают данные УУД с тенденцией к низкому и высокому результату, показатели вариации увеличиваются от низких в высоким результатам, что так же говорит о нарастании разнообразия случаев с увеличением оценок. 23-26% воспитанников демонстрируют высокий уровень развития коммуникативных УУД. Средневысокий уровень характерен для следующих УУД: составляют небольшие устные монологические высказывания, «удерживают» логику повествования, приводят убедительные доказательства, владеют диалогической речью в соответствии с возрастом и требованиями этикета, владеют конструктивными способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способны сформулировать свое мнение, учитывая другие мнения при организации взаимодействия.

Регулятивные УУД освоены средне с тенденцией к высокому. Зона среднего значения относительно близка к однородной, можно предположить, что примерно одинаковое количество воспитанников осваивают данные УУД с тенденцией к низкому и высокому результату. 15-25 % воспитанников демонстрируют их высокий уровень. Средневысокий уровень характерен для следующих УУД: планируют решение учебной задачи: выстраивают последовательность необходимых операций (алгоритм действий), оценивают правильность выполнения действия и вносят

необходимые коррективы, способны к волевому усилию, мобилизации сил при решении задачи, адекватно воспринимают внешнюю оценку.

Личностные УУД освоены средне с тенденцией к высокому результату. Зона среднего значения относительно близка к однородной, можно предположить, что примерно одинаковое количество воспитанников осваивают данные УУД с тенденцией к низкому и высокому результату. 24-42 % воспитанников демонстрируют их высокий уровень. Средневысокий уровень характерен для следующих УУД: имеют представление о себе, своей семье, своей принадлежности к определенному полу, народу, стране, государству, знают основные моральные нормы и ориентируются на их выполнение, анализируют и характеризуют эмоциональные состояния и чувства окружающих, строят свои взаимоотношения с их учетом, имеют установку на здоровый образ жизни, обладают доброжелательностью, внимательностью к людям, готовностью к сотрудничеству и дружбе, помощи нуждающимся.

Таким образом, обнаруживается тенденция по учреждению в формировании средне-высокого уровня УУД, в связи с этим, полезно проведение для педагогов обучающего семинара по приемам развития УУД на занятиях, обмен опытом и представление мастер-классов, направленных на демонстрацию приемов формирования УУД различных типов.

Личностные достижения воспитанников измерялись психологом в беседе по методике А.М. Прихожан. Следует отметить высокую вариацию полученных результатов, что говорит о наличии крайних значений, то есть у воспитанников примерно одинаково присутствуют и высокие и низкие показатели социальной компетентности. Именно поэтому говорить о тенденции затруднительно. Следует отметить, что наиболее низкий средний результат по показателю развития общения и интересу к социальной жизни. Можно предположить, что в тенденции присутствуют дети с невыраженными способностями в общении и интересом к социальной жизни. Наиболее высокие показатели – организованность, развитие произвольности и отношение к своим обязанностям. Можно предположить, что именно эти качества имеются у школьников, и, именно они, развиваются. Несколько ниже показатель по уверенности в себе и самостоятельности. Интересно, что самостоятельность обычно предполагает адекватное отношение к обязанностям, что в данном случае менее выражено. В целом можно увидеть некоторое повышение тенденций по социальным компетенциям, связанным с личностью – самостоятельность, уверенность в себе, отношение к обязанностям, и некоторое снижение по социальным компетенциям, связанным с обществом – развитие общения, интерес к социальной жизни, что может сказаться на способностях к адаптации у воспитанников.

На основании этого можно рекомендовать усиление в программах составляющей, связанной с социальной компетентностью в обществе, направленностью воспитанников на социально-активную деятельность.

Если соотнести показатели результативности освоения образовательных программ с личностными достижениями воспитанников, обнаруживается интересная картина.

Познавательные УУД предполагают проявление самостоятельности, как качества социальной компетенции, но если самостоятельность развита более других, то и в познавательных УУД отмечен выраженный средне-высокий уровень. В таком случае можно предположить хорошие возможности для полноценного проявления самостоятельности, наличие высокой доли творческой деятельности, что самостоятельность проявляется в познавательных УУД. Следует отметить, что в русле новых образовательных стандартов именно доля самостоятельной работы творческого характера составляет порядка 50% любого учебного занятия. Можно рекомендовать обратить внимание ПДО при формировании познавательных УУД учитывать самостоятельность воспитанников в творческой реализации деятельности.

Уровень развития общения и коммуникативных УУД не согласуется – для коммуникативных УУД характерен средне-высокий уровень, для развития общения – ниже, можно предположить, что коммуникативные УУД и развитие общения проявляющиеся в учебной деятельности, неадекватно оценивается ПДО, что-то мешает развитию данной компетентности, возможно, это сложности в общении в других ситуациях, за пределами дополнительного образования (в школе, в семье, во дворе). Тогда перед педагогами стоит задача создания позитивного опыта компетентного общения, определения затруднений в общении воспитанников и интенсивная работа в данном направлении для переноса полученного навыка за пределы дополнительного образования.

Для уровня развития регулятивных УУД и организованности и отношения к своим обязанностям не характерны противоречивые тенденции – выше отношение к обязанностям, организованность имеет относительно высокий уровень, можно предположить, что регулятивные УУД формируются в связи с внешним контролем, и с самоконтролем и самоорганизацией, именно на развитие этих компетентностей стоит обратить внимание ПДО, они могут являться своеобразным ресурсом для подкрепления других компетентностей.

Развитие личностных УУД носит противоречивый характер – с одной стороны – средне-высокий уровень, с другой – явное повышение уверенности в себе за счет снижения интереса к социальной жизни. На основании этого можно предположить наличие эгоцентрических тенденций в поведении, в соответствии с этим полезно строить воспитательную работу подразделения.

Важный параметр мониторинга – удовлетворенность участников образовательного процесса во Дворце условиями работы и учебы, оборудованием, другими характеристиками. Мы рассмотрели данные по отдельным группам – администрации, ПДО, родителям.

Степень удовлетворенности администрации. В опросе принимали участие 29 работников администрации. Они, в целом, выразили относительно

нейтральные установки в связи с имеющимися условиями работы (2,8 из 5) – не хватает специализированных залов и кабинетов, холодно, слабая освещенность и др.

Оборудование устарело (оценка 3,2 из 5), музыкальная аппаратура нуждается в ремонте, либо замене, отсутствуют современные средства ПК и т.д.

Отмечены недостатки в санитарно-гигиенических условиях (оценка 3,4 из 5), грязно, недостаточная освещенность и пр. Научно-методическое обеспечение оценивается как высокое (3,7 из 5), но отмечается необходимость в доступе в ИНТЕРНЕТ для поиска информации и обмена опытом.

Кадровое обеспечение оценивается 3,8 из 5, но отмечается недостаток узких специалистов (0,7 их 1).

В целом, администрация говорит о высокой удовлетворенности условиями и качеством образовательного процесса у коллектива.

Степень удовлетворенности педагогов. В анкетировании приняли участие 213 человек. Основная часть педагогов считает, что обладает учебно-методическими материалами, обеспечивающими реализацию образовательной программы (0,6 из 1). При оценке материально-технической базы подразделения педагоги чаще отмечают удовлетворенность выше среднего (3,6 из 5).

Большинство ПДО отмечают наивысший уровень удовлетворенности организацией учебного процесса (4,4 из 5). Такой же высокий уровень удовлетворенности условиями труда (3,9 из 5).

Удовлетворенность научно-методическим обеспечением образовательного процесса - наличием других образовательных программ по направлению деятельности, методических и дидактических материалов, доступ к современным источникам информации оценивается ПДО как высокая (4,1 из 5).

В целом, обнаружилось, что работа педагогам нравится, они реализуют в ней свой творческий потенциал, в большинстве своем их достаточно ценят и коллеги и администрация (0,6 из 1). И на это нужно обратить внимание. По уровню удовлетворенности заработной платой группа педагогов поляризуется (делится на 3 почти равные части) – одни говорят об удовлетворенности, а другие – о неудовлетворенности заработной платой, третьи затрудняются ответить.

Практически все педагоги отмечают высокую степень удовлетворенности общением и взаимодействием с администрацией, коллегами, воспитанниками и их родителями (0,6-0,8 из 1).

В целом, можно говорить, что педагоги удовлетворены возможностями деятельности, имеют достаточную лояльность собственному подразделению, несмотря на сложные материальные условия достойно, по их мнению, реализуют собственный творческий потенциал, увольняться не собираются.

Удовлетворенность родителей. В анкетировании принял участие 561 родитель воспитанников от 6 до 14 лет. Основной причиной выбора

учреждения дополнительного образования они называют необходимость дополнительных образовательных услуг(0,64 из 1), близкое от дома место расположения(0,45 из 1), отмечают и удобный режим работы подразделения(0,37 из 1). Менее часто отмечают как причины выбора рекомендации знакомых (0,29 из 1) и богатую материальную базу (0,11 из 1). Родители в основном отмечают среднюю удовлетворенность материально-технической базой подразделения(3,97 из 5). Они высоко оценивают степень удовлетворенности организацией учебного процесса (4,67 из 5), соблюдением санитарно-гигиенических норм (4,37 из 5), очень высока удовлетворенность результатами образовательного процесса в подразделениях (4,75 из 5).

Систему отношений участников образовательного процесса мы рассматривали в призме их позиций во взаимодействии, определяемых их целями, ценностными ориентациями, готовностью к взаимодействию. Мы рассмотрели мнения воспитанников, ПДО и родителей.

Ценностная позиция педагогов. Отмечено, что ценности педагогов по разным параметрам отличаются разнообразием. Наиболее однородно оценивают как значимую профессиональную (предметная область) компетентность(2,7). Так же как значимую определяют общую культуру(разносторонняя образованность, широкий спектр интересов, самообразование)(3,9), личность ученика (ребенок как ценность)(3,02).

Меньшая значимость приписывается педагогами для следующих ценностей – общение в профессиональной сфере (с детьми, коллегами)(4,8), психолого-педагогическую компетентность (4,2) и творчество(4,1), позитивная «Я-концепция» в профессиональной деятельности (самореализация, самоуважение, ориентация на результат)(4,9).

Позиция родителей. Родители считают, что занятия в подразделении играют значительную роль в жизни ребенка(0,75 из 1), в то же время, при оценке места, которое занимает тема его занятий в повседневных взаимоотношениях, разговорах, обмене мнениями родители оценивают противоречиво, можно предположить, что только часть родителей интересуется достижениями воспитанников дополнительного образования (примерно 67%).

При обсуждении участия ребенка в серьезном проекте в ДО родителей в большинстве заботит, не помешает ли это школьным занятиям, каких вложений потребует и не нарушит ли планы семьи в целом (например поездка куда-либо на выходные) (13-37%). Следует отметить, что по этой теме родители чаще всего реагируют по ситуации (около 60%). Поэтому обсуждение с родителями содержания и организации планируемого мероприятия является резервом для их привлечения. Чаще всего участие родителей ограничивается посещением мероприятий (47%), организуемых коллективом детей, несколько реже родители помогают педагогу в организации и материально-техническом оснащении образовательного процесса (18-26%). Можно предположить, что существуют резервы в

привлечении подразделением родителей для более активного участия в образовательном процессе.

Позиция школьников. Учащиеся 8-11 лет отмечают, что им интересно то, чем они занимаются (3,8 из 4), им нравится педагог (3,07 из 4) и им интересно что-либо делать самим (2,99 из 4). Им нравится выполнять творческие задания, придумывать что-либо новое (2,95 из 4), общаться с ребятами (3,01 из 4), выступать на концертах (2,94 из 4), что педагоги их любят (2,9 из 4), замечают их успехи (3,02 из 4) и есть возможность заниматься с разными материалами (2,95 из 4). Меньше всего оценивается мотив преодоления трудностей – 2,52 из 4.

Учащиеся 12-16 лет говорят, что на занятиях им интересно узнавать новое (73%), научиться новой деятельности (81%), заниматься с интересным педагогом (86%), демонстрировать результаты своего творчества (74%), быть в комфортной обстановке (83%). Менее важны мотивы исправление недостатков – 34%, преодоление трудностей 25%, самостоятельности – 54%, профвыбора – 58%.

Таким образом, можно предположить, что учащиеся 8-11 лет направлены на самореализацию в ДО, ценят комфортную обстановку, но лишь некоторые используют полученные знания в школьной практике. Учащиеся 12-16 лет так же ориентированы на интересные мероприятия, возможность самопрезентации средствами ДО, но лишь некоторые видят связь ДО с школьным, с возможностями личностной и профессиональной самореализации.

Итак, при исследовании результативности обнаружилось, что в учреждении дополнительного образования предметные УУД освоены средне, с тенденцией к высокому. Высокие значения предметных УУД демонстрируют около 20% воспитанников.

Познавательные УУД освоены средне с тенденцией к высокому. Высокие значения познавательных УУД демонстрируют 14-23 % воспитанников, причем показатели вариации у разных педагогов очень сильно отличаются.

Коммуникативные УУД освоены средне с тенденцией к высокому. Зона среднего значения относительно близка к однородной, можно предположить, что примерно одинаковое количество воспитанников осваивают данные УУД с тенденцией к низкому и высокому результату, показатели вариации увеличиваются от низких в высоким результатам, что так же говорит о нарастании разнообразия случаев с увеличением оценок. 23-26% воспитанников демонстрируют высокий уровень развития коммуникативных УУД.

Регулятивные УУД освоены средне с тенденцией к высокому. Зона среднего значения относительно близка к однородной, можно предположить, что примерно одинаковое количество воспитанников осваивают данные УУД с тенденцией к низкому и высокому результату. 15-25 % воспитанников демонстрируют их высокий уровень.

Личностные УУД освоены средне с тенденцией к высокому результату. Зона среднего значения относительно близка к однородной, можно предположить, что примерно одинаковое количество воспитанников осваивают данные УУД с тенденцией к низкому и высокому результату. 24-42 % воспитанников демонстрируют их высокий уровень.

Следует отметить наиболее низкий результат по показателю развития общения и интересу к социальной жизни в области социальной компетентности. Наиболее высокие показатели – организованность и развитие произвольности и отношение к своим обязанностям.

В отделе администрации выражаются относительно нейтральные установки в связи с имеющимися условиями работы. Оборудование устарело, санитарно гигиенические условия удовлетворяют только одно подразделение, остальные пишут о недостатках.

При описании уровня научно-методического обеспечения большинство подразделений говорят о том, что испытывают потребность в сети ИНТЕРНЕТ для обмена опытом, получения информации. Так же отмечается в области кадрового обеспечения отсутствие узких специалистов.

В целом, администрация говорит о частичной удовлетворенности коллективов условиями и качеством образовательного процесса.

Основная часть педагогов считает, что обладает учебно-методическими материалами, обеспечивающими реализацию образовательной программы. При оценке материально-технической базы подразделения педагоги чаще отмечают удовлетворенность выше среднего.

Большинство ПДО отмечают наивысший уровень удовлетворенности организацией учебного процесса. Несколько ниже уровень удовлетворенности условиями труда.

Удовлетворенность научно-методическим обеспечением образовательного процесса - наличием других образовательных программ по направлению деятельности, методических и дидактических материалов, доступ к современным источникам информации оценивается ПДО как высокая.

В целом при оценке содержания труда обнаружилось, что работа педагогам нравится, и увольняться они не собираются, в большинстве своем они считают, что их достаточно ценят и коллеги и администрация. По уровню удовлетворенности заработной платой группа педагогов поляризуется (делится на 3 почти равные части) – одни говорят об удовлетворенности, а другие – затрудняются ответить, третьи – о неудовлетворенности заработной платой.

Практически все педагоги отмечают высокую степень удовлетворенности общением и взаимодействием с администрацией, коллегами, воспитанниками и их родителями.

Самыми актуальными ценностями ПДО являются профессиональная компетентность, личность ученика, общая культура.

В целом, можно говорить, что педагоги удовлетворены возможностями деятельности, лояльны собственному учреждению, но, несмотря на сложные материальные условия, достойно, по их мнению, реализуют собственный творческий потенциал.

Основной причиной выбора учреждения дополнительного образования родители называют необходимость дополнительных образовательных услуг, близкое от дома место расположения, отмечают и удобный режим работы подразделения. Менее часто отмечают как причины выбора рекомендации знакомых и богатую материальную базу. Кроме этого отмечают, что в данное подразделение нравится их ребенку, там грамотные, замечательные, внимательные педагоги, хороший коллектив, теплое отношение к ребенку. Родители оценивают количество образовательных услуг как достаточное. Родители в основном отмечают среднюю удовлетворенность материально-технической базой подразделения. Они высоко оценивают степень удовлетворенности организацией учебного процесса, соблюдением санитарно-гигиенических норм, очень высока удовлетворенность результатами образовательного процесса в подразделениях.

Родители считают, что занятия в подразделении играют значительную роль в жизни ребенка, в то же время, при оценке места, которое занимает тема его занятий в повседневных взаимоотношениях, разговорах, обмене мнениями родители оценивают противоречиво, можно предположить, что только часть родителей интересуется достижениями воспитанников дополнительного образования.

При обсуждении участия ребенка в серьезном проекте в ДО родителей в большинстве заботит, не помешает ли это школьным занятиям, каких вложений потребует и не нарушит ли планы семьи в целом (например поездка куда-либо на выходные). Следует отметить, что по этой теме родители реагируют по ситуации.

Учащиеся 8-11 лет направлены на самореализацию в ДО, ценят комфортную обстановку, но лишь некоторые используют полученные знания в школьной практике. Учащиеся 12-16 лет так же ориентированы на интересные мероприятия, возможность самопрезентации средствами ДО, но лишь некоторые видят связь ДО со школьным, с возможностями личностной и профессиональной самореализации.

Рекомендации

1. Обратить внимание педагогов и администрации подразделений на развитие УУД в соответствии с новыми ФГОС, особенно личностных и регулятивных.
2. Развивать на занятиях не только социальные компетенции, связанные с собственной личностью, но и социальные компетенции, связанные с обществом, с социальной активностью.
3. Провести работу с администрацией подразделения по составлению плана развития с учетом имеющихся у них замечаний, обратить внимание на формирование лояльности персонала.

4. Развивать профессиональные ценности педагогов, связанные с общением в профессиональной сфере (с детьми, коллегами), творчеством в профессии, позитивной «Я-концепция» в профессиональной деятельности (самореализация, самоуважение, ориентация на результат).

5. Использовать имеющиеся резервы в привлечении подразделением родителей для более активного участия в образовательном процессе.

6. Учащихся 8-11 лет ориентировать на применение знаний, полученных в ДО в рамках обучения в основной школе.

7. Учащихся 12-16 лет ориентировать на возможность использования полученных навыков для профессиональной и личной самореализации.

Библиографический список

Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя /под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2010.

Барышева Т.А., Сеничева И.О. Информационно-методический бюллетень (материалы согласованного исследования проблем дополнительного образования детей) Центр развития дополнительного образования СПб ГДТЮ, 2007

Логинова Л.Г. Оценочное исследование качества образовательных услуг в системе дополнительного образования детей. [<http://www.gosbook.ru/node/39177>].

Педагогический мониторинг реализации образовательной программы детского объединения. Приложение №5 (7) 2011 к журналу «Дополнительное образование и воспитание»

Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007.

РАЗДЕЛ 5. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Л.С. Акопян

Социальная адаптация воспитанников специальных образовательных учреждений

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 12-06-00595

Эмоциональная насыщенность и динамика жизни в современном обществе приводят к высоким психологическим нагрузкам не только у взрослых, но и у детей. Это обстоятельство в значительной степени обусловлено политическим, социально-экономическими преобразованиями в обществе, повышением требований с его стороны к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, к его способности регулировать социально приемлемыми способами эмоциональные состояния. Наименее защищенными в этих условиях оказываются дети, поскольку и организм, и психика ребенка еще неустойчивы, легко уязвимы и очень восприимчивы к воздействию среды: чувство незащищенности и неуверенность ребенка в собственном благополучии вызывают у него тревогу и различные страхи. Как отмечает Д.И. Фельдштейн: «Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности» (Фельдштейн, 2010, с. 12).

В последние годы теме социального сиротства уделяется особое внимание, проводятся многочисленные исследования, затрагивающие различные стороны психического развития социальных сирот, но эмоциональная составляющая, в частности, специфика страхов этих детей редко выступает в качестве предмета исследования.

Присутствие недоверия и негативизма к взрослым в семье как следствие ведет к базовой неуверенности и недоверию к миру в целом. Для детей социально-реабилитационных центров присуще девиантное поведение, выражающееся в агрессии, эмоциональной несдержанности (аффектации), в желании унижить другого, но также эти дети характеризуются неуверенностью в себе, низкой или завышенной самооценкой, наличием большого количества страхов. Не всегда в социальной адаптации учитывается эмоциональная составляющая – это эмоции, как позитивные, так и негативные, преобладающие эмоциональные состояния и способность детей к саморегуляции эмоциональных состояний социально приемлемым образом.

В проведенном нами исследовании участвовали дети младшего школьного возраста от 7 до 11 лет, временно проживающие в условиях социально-реабилитационного центра г. Самары. Основную массу проживающих в центре составляют дети из неблагополучных семей, в которых родители злоупотребляют алкоголем. Обследование проводилось при помощи структурного опросника (анкеты) детских страхов (вербальная выраженность) и проективной методики «Нарисуй свой страх», которая позволила выявить образную представленность страхов (Акопян, 2006).

Данные, полученные в результате использования методики СОДС (Акопян, 2010), позволяют говорить о характерных особенностях в содержании страхов детей, находящихся в реабилитационном центре. Подавляющее большинство детей (75%) признают у себя наличие страхов; отрицают наличие страхов в основном мальчики – 25%.

Наибольшее число детей называет страх засыпания - 45%. Известно, что многие дети, живущие в семьях, также испытывают данный страх, но они могут обратиться за помощью к родителям, в то время как в реабилитационном центре, где отсутствуют близкие ребенку взрослые, выполняется строгий регламент жизни, ощущается нехватка эмоциональных контактов – все это способствует концентрации страха перед сном.

Далее следуют: страх смерти близких - 16% (6% мальчики и 10% девочки); страх животных – 13%; страх высоты – 3%, который отмечается в основном у девочек; страх родителей – 3% и медицинские страхи, которые отмечаются девочками.

В результате опроса выявлены также специфические страхи, характерные для этой категории детей. Это, в частности, страх – попасть в приемную семью, у других детей – быть не взятым в приемную семью.

По интенсивности переживания страха преобладает страх потери близких людей, он составляет 16% - (6% мальчики и 10% девочки). Далее следуют такие страхи, как: страх животных 13%; страх смерти 10%; страх сказочных персонажей и потусторонних сил (отметили в основном мальчики 10%).

Также были выявлены специфические страхи, характерные для данной категории детей: страх проживания в приемной семье - 3% (девочки); страх долгого пребывания в реабилитационном центре - 3% (отмечен мальчиками).

По частоте переживания страха были выявлены следующие страхи: потеря близких – 10%; страх животных – 10%; страх чужих людей - 9%.

Содержание страхов во временном измерении (в прошлом, настоящем, будущем) показывает, что в настоящее время у детей данной категории преобладает социально-ситуационный страх – 26%. Это, в частности, страх усыновления («Боюсь попасть в чужую семью»), страх, что ребенка не вернут домой («Боюсь, что меня отправят в детский дом», «Мама не заберет из реабилитационного центра»), и напротив - страх быть не взятым в приемную семью («А вдруг меня никто не захочет усыновить?»). В большей степени показатель данных страхов выражен у мальчиков, что может указывать на их меньшую адаптивность.

В будущем времени дети из реабилитационного центра называют еще один страх, который отличает их от детей, проживающих в нормальных семьях. Это страх за своих будущих детей – 16%. Можно предположить, что дети, находящиеся в реабилитационном центре, испытывают интенсивный эмоциональный дискомфорт и проецируют этот страх на будущее своих детей.

В аспекте пространственной локализации страхов, дети данной категории самым безопасным местом называют свой дом (55%), где они обязательно указывают наличие родителей или близких людей, заменяющих их. («Бабушка», «Тетя»). На втором месте, в порядке убывания, дети называют реабилитационный центр (9%). Следующими были названы такие «безопасные» места как: на улице - 6% (мальчики), в то время как дети из обычных семей улицу не считают безопасным местом; когда один дома - 3%; дома у приемных родителей – 7%.

Называя «опасное» для себя место, дети выделили улицу в ночное время – 38%, причем, мальчики боятся улицы больше, чем девочки. Следующим по частоте является страх находиться где – либо со своими родителями – 10%. Этот страх специфичен для детей, проживающих в условиях реабилитационного центра, дети, проживающие в благополучных семьях, данный страх не отмечают. Выявлены также опасные места, которые характерны для данной категории детей, в частности, это страх оказаться в детском доме – 3% и страх пребывания в реабилитационном центре - 4%. На эти «опасные» места указывают в основном мальчики.

На вопрос «Боятся ли чего-нибудь взрослые?» - 25% детей считают, что взрослым свойственен страх нападения, следующим по частоте отмечается страх взрослых за своих детей – 23% (10 % мальчики и 13% девочки). По мнению детей, взрослые также боятся смерти; данный вид страха называют 16% детей, а 10% воспитанников центра считают, что взрослые ничего не боятся.

При ответах на вопрос «Твои родители боятся чего –нибудь?» подавляющее большинство детей назвали страх родителей за своих детей. Несмотря на то, что ребенок находится в реабилитационном центре, он надеется на то, что родители его любят и продолжает верить, что для родителей он является ценностью. Ребенок проецирует свои ожидания и чувства на родителей, хотя объективная ситуация не подтверждает это. Несмотря на ситуацию, где ребенок изъят из семьи, по мнению детей, их родители также переживают за них. Относительно страхов родителей, дети называют страх мамы, что ее ребенка не вернут из центра (22%). В отношении страхов папы количество ответов «Ничего» составляет 32%.

На вопрос «Боятся ли чего-нибудь твои друзья?» 22,5% детей ответили, что их друзья ничего не боятся, остальные воспитанники отмечают следующие страхи других детей: страх, связанный с причинением физического ущерба, страх потери близких, страх смерти. Некоторые дети, особенно это присуще тем, кто отвечает, что ничего не боится, в беседе с психологом стараются «перенести» свой страх на друзей. Например, из ответа девочки, которая

утверждает, что она сама ничего не боится, но ее «подруга боится попасть в детский дом», видна проекция ее страха на других детей.

Ответы на вопрос «Как твои родители относятся к тому, что ты боишься?» распределились следующим образом: 45% детей ответили, что родители «говорят, что не надо бояться», 26% - «успокаивают». Часть детей (6%) скрывает свои переживания страха, т.к. «просто не с кем поделиться», «терплю, не говорю о том, что боюсь».

При ответе на вопрос «Есть ли люди, которые ничего не боятся?» утвердительно ответили 65% детей (52% мальчики, 13% девочки). «Таких людей нет» ответили 32% детей (13% мальчики, 19% девочки).

В ситуации переживания страха активно – защитное поведение применяют 29% детей («побыть в темноте», «проснуться, если снится страшный сон», «защищаться, если на меня нападут» и т. д.). Пассивно – защитное поведение характерно для 13% детей («терпеть, когда страшно», «спрятаться под подушку» и т.д.)

Следующий тип поведения в ситуации переживании страха – отвлечение, выявленный у 22% детей, не находящихся поддержки со стороны взрослых, что характерно для данной категории детей («смотрю телевизор, когда мама долго задерживается», «когда мама долго не приходит, мы с сестрой играем в разные игры»).

«Самоуспокаивание» в ситуации переживания страха характерно для 16% детей («думаю о хорошем», «не говорю себе, что боюсь» и т. д.).

В нашем исследовании у данной категории детей отсутствует такой вид поведения в ситуации переживания страха, как обращение за помощью к родителям, который достаточно часто отмечают дети, живущие в благополучных семьях.

Использование в нашем исследовании проективной методики «Нарисуй свой страх» позволило получить дополнительную информацию за счет анализа образной представленности страхов детей, проживающих в условиях реабилитационного центра.

Анализ содержания рисунков позволил выявить, что мальчики чаще изображают страхи, связанные с причинением физического ущерба (нападения, войны, транспорта ит.д.) - 30%. Менее выражен в образной представленности страх животных – 23%.

Социальная адаптация (эмоциональная составляющая) детей младшего школьного возраста будет успешной, если:

- определен эмоциональный профиль ребенка, в котором переживания страха соотнесены с другими эмоциональными состояниями;
- учитываются условия (специфика) ситуации развития (тип образовательного учреждения, территориальная и этноментальная специфика; личностные особенности детей, социально-ролевые отношения и т.д.);
- негативные эмоциональные состояния детей младшего школьного возраста типологически структурируются упорядоченным образом в

зависимости от генезиса эмоций (обусловленный, индуцированный, внутренне-генерированный типы страхов);

– реализуется многомерный подход к изучению эмоции страха и разработке программы по формированию регуляции, включая способы, используемые самими детьми, что в конечном итоге расширяет возможности и поведенческий репертуар ребенка в ситуации переживания страхов;

– осуществляется взаимодействие педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей, учителей в организации учебной и внеучебной жизни воспитанника, учитывающее его индивидуальный ресурс и саморегуляционные возможности (Акопян, 2011).

В соответствии с выявленным разнообразием взглядов на проблему регуляции нами определен комплекс способов регуляции, трансцендируемых в процессы саморегуляции эмоциональных состояний детей при условии их произвольности (осознанности):

1. Внешне организованная, объектно направленная регуляция, в рамках которой ребенок является объектом внешнего воздействия (процессы, состояния регулируются внешними по отношению к ребенку средствами, как то: природная среда, социальная среда, технические устройства, пищевые продукты, медикаментозные средства и др.) в целях оптимизации фиксированного эмоционального состояния.

2. Внешне организованная, субъектно ориентированная регуляция (ребенок включается в различные виды деятельности: трудовую, спортивную, культурно-досуговую, познавательную, арт-деятельность и др. – в целях оптимизации конкретного эмоционального состояния в каждом проблемном случае).

3. Психомоторная (телесно ориентированная) регуляция эмоциональных состояний: адекватная система занятий по напряжению – расслаблению скелетной и иной мускулатуры, релаксация, танцедвигательные и иные физические упражнения.

4. Эмоционально-волевая регуляция эмоционального состояния, предполагающая вытеснение, смену одной эмоции другой, дополнительной к ней (противоположной) или определенным образом ассоциированной (страх – гнев или страх – интерес, страх – восторг и др.), вызванные воздействием взрослого или другого лица, при этом не исключается самовоздействие или спонтанное преобразование эмоции.

5. Когнитивная регуляция эмоционального состояния, под которой понимается познавательная активность самого ребенка (внешнеинициированная или самоинициированная), непосредственно направленная на конкретное эмоциональное переживание, с целью выработки социально приемлемых способов совладания.

Таким образом, проблема адаптации детей в социально-реабилитационных центрах, в частности, ее эмоциональная составляющая, может быть решена в комплексе психологических техник, включающем

применением различных техник регуляции эмоциональных состояний в сочетании с более или менее продолжительными периодами созерцательной активности.

Библиографический список

Акопян Л.С. Детские страхи: теория, диагностика, коррекция: монография. Самара, 2010.

Акопян Л.С. Эмоциональные состояния, их регуляция и саморегуляция у детей (на примере детских страхов): монография. Самара, 2011.

Диагностика детских страхов и тревожности: Методическое пособие (изд. 2-е, исправленное и дополненное) / Сост. Л.С. Акопян. Самара, 2006.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2(23). С. 12 - 17.

Е.Н. Заболотина

Особенности адаптации детей с нарушениями речи к школьному обучению

В современных условиях, когда происходит реальная замена учебно-дисциплинарной модели образования на модель личностно-ориентированную, принципиально важным является понимание того, что учащийся вне зависимости от его возраста неизбежно оказывается полноценным субъектом образовательного процесса. В то же время в современной, и прежде всего в отечественной, педагогической психологии одним из наиболее активно развивающихся направлений как теоретических, так и непосредственно прикладных разработок является область исследования, которая условно может быть названа «проблема готовности к школе» (Бабаева, 2006).

Как правило, готовность к школе определяют лишь через диагностику уровня развития познавательных процессов и определенного набора знаний, умений и навыков, которые могли бы стать опорой для педагога в рамках его профессиональной деятельности в работе с первоклассниками. Несомненно, этот компонент готовности к школе крайне важен, но совершенно очевидно, что он никоим образом не исчерпывает психологически содержательную сущность понятия «готовность к школе».

Можно сказать, что «готовность к школе» является сложным по структуре, многокомпонентным понятием, в котором можно выделить три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, личностный и социально-психологический (Л. А. Венгер, В. В. Холмовская, Л. Л. Коломинский, Е. Е. Кравцова и др.) (Ильина, 1999).

1. Личностная готовность, включает в себя формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции – положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. В личностную готовность входит определение уровня развития мотивационной сферы. Готовым к школьному

обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, учебники, тетради), а возможность получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов.

2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов, а именно дифференцированное восприятие, аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец), рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии), логическое запоминание, интерес к знаниям, овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов, развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

3. Социально-психологическая готовность к школьному обучению. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. При поступлении ребенка в школу родители и учителя зачастую акцентируют внимание только на интеллектуальном и личностном уровне развития ребенка, игнорируя при этом его социально-психологическую готовность к обучению в школе.

В настоящее время школьные классы в основном состоят из 20 – 25 учеников, поэтому особенно важным становится умение ребенка учиться в групповой атмосфере. Для очень многих детей групповое обучение создает дополнительные трудности: сложно сосредоточивать внимание, отстаивать свою точку зрения, чувствовать себя худшим или лучшим в чем-то, говорить перед большим количеством людей и многое другое. Ребенку необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения (Азарова, 1996).

Для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) данная проблема, в связи с тем, что их развитие отличается от понятия «норма», особенно актуально.

У детей, поступивших в школу, могут наблюдаться различные нарушения речи: ее недоразвитие, дизартрия, ринолалия, заикание (Пантелеева, 2004). Для общего недоразвития речи характерными признаками и являются: нарушение фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и смысловой стороны речи. Это, в свою очередь, осложняет процесс подготовки дошкольников с общим недоразвитием к школе.

Дошкольники с ОНР используют и понимают более «простые» средства невербального общения (движения, жесты, мимику, взгляды), характерные для детей более раннего развития. В репертуаре невербальной коммуникации у них преобладают мимика и визуальное взаимодействие (взгляды) (Дудьев, 2006).

Исследование особенностей социально-психологической готовности детей с ОНР к школе с помощью анкетирования родителей «Отношение ребенка к чужому взрослому», рисуночных тестов «Мой воспитатель», «Моя семья», социометрического метода «Секрет», методики «Рукавички» – изучение коммуникативных навыков и «Лесенка» – изучение самооценки дошкольников, показывает, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в общении в конкретной ситуации (45%), например, на занятии, если задают вопрос, который требует быстрого решения, вследствие этого они раздражаются, нервничают, иногда могут плакать из-за неправильного ответа. Они не просят помощи у взрослого, не задают уточняющих вопросов.

Нередко стойкое речевое недоразвитие у детей осложняется различными неврологическими, психопатологическими синдромами, страдают вегетативные функции. Поэтому проблемы обучения для них в новых условиях значительно возрастают. У таких детей отмечаются слабость мотивации, снижение потребности к речевому общению, своеобразие в формировании центральных психологических новообразований, в том числе и способность к произвольному общению со взрослым, т. е. способность действовать в рамках задания.

Дети, имеющие нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляется негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному (Пантелеева, 2004).

Наблюдаемые у детей с тяжелыми нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним.

Роль, которую играет ребенок в игре, очень сильно зависит от особенностей характера, темперамента ребенка. Поэтому, в каждом коллективе найдутся «звезды», «предпочитаемые» и «изолированные» дети (Косякова, 2007).

Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых» (Павлова, 1998).

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы.

Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем игры, не контролируемые воспитателем, приобретают порой весьма неорганизованные формы. Часто дети данной категории вообще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности (Косякова, 2007).

Большую роль в общении детей с окружающими играет самооценка ребенка.

Самооценка является ядром самосознания, так же как и связанный с самооценкой уровень притязаний. Самооценка и уровень притязаний могут быть адекватными и неадекватными. Последние бывают завышенными и заниженными. Самооценка и уровень притязаний ребенка оказывают большое влияние на эмоциональное благополучие, успешность в различных видах деятельности и его поведения в целом.

У детей с тяжелыми нарушениями речи обычно заниженная самооценка. Дети с заниженной самооценкой нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, скованны в движениях. Они очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Эти дети тревожны, неуверенны в себе, трудно включаются в деятельность. Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что не понял, что надо делать, и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый. Чем более значима деятельность, тем труднее ему с ней справиться.

Эти дети, как правило, имеют низкий социальный статус в группе сверстников, попадают в категорию отверженных, с ними никто не хочет дружить.

У большинства старших дошкольников с нарушениями в речевом развитии преобладает ситуативно-деловая форма сотрудничества, что характерно для нормально развивающихся детей 2 – 4 лет. Предпочитаемый вид коммуникации – общение со взрослым на фоне игровой деятельности, которая отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью используемой речи. Практически у половины детей с ОНР не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях.

У некоторых детей с ОНР преобладает внеситуативно познавательная форма общения. Они с интересом откликаются на предложение взрослого почитать книги, внимательно слушают несложные тексты, но по окончании чтения организовать с ними беседу трудно: как правило, дети почти не задают вопросов по содержанию, не могут сами пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. Даже при

наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа не может длиться более 5 – 7 мин. Значительная часть детей данной категории старается изолироваться от взрослых. Они замыкаются в себе, очень редко обращаются к старшим, стесняются и избегают контактов с ними.

Очень важной для формирования личности ребенка с речевой патологией является проблема осознания своего дефекта. Расстройства в эмоционально-волевой и личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и явлениям социальной дезадаптации.

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции в коллективе сверстников (Косякова, 2007).

Указанные особенности в развитии детей с нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы. При организации работы при подготовке детей с речевыми нарушениями необходимо учитывать их психологические особенности, степень речевых нарушений, личностные качества.

Библиографический список

- Азарова Т.В., Битянова М.Р.* Развивающая работа психолога на этапе адаптации детей в школе // Мир психологии. 1996. № 1. С. 147-170.
- Бабаева Т.И.* У школьного порога // Дошкольное воспитание. 2006. № 6. С. 13-15.
- Дудьев В.П.* Развитие невербальных коммуникаций у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2006. № 2 (11). С. 16-20.
- Ильина М.Н.* Подготовка к школе. СПб., 1999.
- Косякова О.О.* Логопсихология: учеб. пособ. Ростов-на-Дону. 2007.
- Павлова О.С.* Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи. М., 1998.
- Пантелеева Л.А.* Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями // Логопед. 2004. №4. С. 61.

Т.И.Куликова

Педагогическая толерантность как фактор преодоления стереотипов о детях с ограниченными возможностями здоровья

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-16-71005 а/Ц)

Детям с ограниченными возможностями здоровья сегодня вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, напротив, получить более

качественное образование и лучше адаптироваться к жизни они смогут в массовой общеобразовательной школе. Инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования. Однако, не все родители детей с особенностями развития хотят отдавать своих детей в обычную школу, опасаясь насмешек, конфликтов с одноклассниками и учителями, непонимания особенностей своих детей, неадекватной реакции на особенности детей и т.д. Одной из причин опасения родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, является отношение к таким детям как к инвалидам.

Понятие «инвалид» во все времена означало «непригодный к деятельности», а для государства, которое было вынуждено затрачивать на них определенные средства, они становились иждивенцами. Своеобразные трудности в общении и во взаимодействии с ними возникали и у окружающих людей. История свидетельствует о том, что взгляд на детей, имеющих жизненные ограничения, менялся по мере развития научных знаний и общества в целом. Условно можно выделить несколько этапов, позволяющих понять тенденцию развития отношений общества к людям с ограниченными возможностями.

Первый этап включает в себя период от древнейших времен вплоть до XVIII века. Сведения об этом периоде мы находим в легендах, мифах, пословицах, сказках, других устных и письменных источниках. Люди в том или ином дефекте видели, прежде всего, огромное несчастье человека, к которому относились с суеверным страхом и состраданием. Наряду с подобным отношением к аномальным людям бытовало убеждение в том, что люди с дефектами, например, слепые, обладают мистическими силами, им якобы доступно особое духовное знание и видение (Суходольская, 2007).

Второй этап берет свое начало с эпохи Просвещения (XVIII в.). В этот период средневековые мистические представления и предубеждения уходят в прошлое, уступая место бурно развивающейся науке, накоплению знаний в различных областях, полученных на основе опыта, эксперимента. В теоретическом плане новый взгляд реализовался в учении о викарите органов чувств. Согласно этому воззрению, выпадение одной из функций восприятия, недостаток одного органа компенсируется повышением функционирования и развития других. Однако исследования в этой области обнаружили несостоятельность этой теории. В то же время во взглядах на ребенка, имеющего жизненные ограничения, был сделан значительный шаг вперед.

Темы, касающиеся инвалидов и инвалидности, актуализировались в России, начиная 90-х годов. За период своего существования человеческая цивилизация прошла долгий и противоречивый путь в отношении к детям с ограниченными возможностями. Это был путь и духовной эволюции общества, на котором встречались как равнодушие, ненависть и агрессия, так и примеры заботы, милосердия. В основе отношения к инвалидности лежит древняя стигма, в соответствии с которой физический недостаток придает его владельцу

«постыдный» статус. При этом массовому сознанию свойственно переносить неполноценность тела на неполноценность всей личности и видеть недостатки в умственных способностях, моральных качествах, характере. Отсюда и возникает представление об инвалидах как о людях «второго сорта» (Гофман, 1963).

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям. Наиболее проблематичными являются отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников. В основе негативного принятия таких детей лежат существующие в сознании большинства людей социальные стереотипы. У многих взрослых (а не только детей) понятие «ребенок с ОВЗ» ассоциируется с понятием «инвалид», т.е. безнадежно больной. В связи с этим здоровые люди чаще всего испытывают по отношению к «особым детям» жалость или неловкость из-за того, что не знают, как себя с ними вести (Рябова, 2011).

Анализ исторической и художественной литературы позволяет предполагать, что в русской культуре отношение к инвалидности формировалось под влиянием нескольких факторов. Первым таким фактором является древнее чувство страха перед неизвестным и наделение его чудодейственными свойствами, доказательством чему является грандиозное явление юродства на Руси. Второй фактор зиждется на дореволюционной традиции благотворительности и меценатства. И, наконец, третий фактор связан уже с советским пониманием человека с инвалидностью как иждивенца.

Существующие сегодня в обществе стереотипы в отношении человека-инвалида можно свести к двум обобщенным группам (Суходольская, 2007). Стереотип «инвалидности как медицинской проблемы» формирует стойкое убеждение в том, что все обратимые недуги инвалида-пациента можно решить только путем медицинского вмешательства. Они, инвалиды, должны сами, насколько это возможно, адаптироваться к миру. Если же, таковая адаптация невероятна или явно нерезультативна, человека с инвалидностью следует отправить в какое-либо «специализированное» заведение и удовлетворять только самые насущные потребности в соответствии с государственными социальными стандартами. «Медицинской» образ инвалидности акцентирует внимание на «полной зависимости» человека с ограниченными возможностями, вызывает «жалость», «страх», иногда – «желание опекать».

Стереотип «инвалидности как личной проблемы» предполагает отношение к чьей-либо инвалидности как к «огромному несчастью» и «личной трагедии». Следуя этому стереотипу, общество пытается помочь инвалиду привыкнуть к своему состоянию, обеспечить ему уход и, в известной мере, «разделить» с ним его переживания. Работающие с инвалидами специалисты обращают внимание, прежде всего, на то, какое образование они получили, в какую школу ходили, где они живут, могут ли работать, чем именно интересуются в жизни и

насколько они готовы включиться в ту или иную социально-реабилитационную программу по месту жительства (Холостова, 2008).

На самом деле главная проблема людей с ограниченными возможностями кроется не в медицинском диагнозе, и не в необходимости приспособиться к своему физическому недостатку, а в конфликте между личностью инвалида и враждебным ему социумом. Враждебность же последнего выражается в прямой дискриминации человека-инвалида. Социум предлагает только две роли, которые инвалид якобы в состоянии исполнить: роль «больного», нуждающегося в помощи и смирившегося с этим состоянием; или роль «нормального», отрицающего себя как инвалида и концентрирующего, - в буквальном смысле невероятные усилия, - для достижения «нормальности» (то есть способности иметь семью, детей, образование, профессию).

Особого внимания заслуживают школьные стереотипы о детях-инвалидах. Именно эти стереотипы и закладывают фундамент отчуждения между здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Отношение к детям-инвалидам порой сопоставимо с расовыми предрассудками: им приписывается и психическая, и моральная, и любая другая ущербность.

Стереотипы о недопустимости совместного обучения широко распространены среди преподавателей школ. Объяснение такой позиции лежит в поведении самого учителя, который не знает, как себя вести, боится обидеть ребенка, испытывает большое напряжение в общении с ним. Многие учителя считают, что наличие физических и психических барьеров мешают качественному образованию детей с ограниченными возможностями. Проблему усугубляет тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям, называя их «неполноценными», «ущербными», «отсталыми». Все это приводит к неизбежному осознанному или неосознанному избеганию контактов с учеником-инвалидом.

В связи с этим, одним из факторов преодоления стереотипов по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья является формирование у педагога педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения.

Под педагогической толерантностью следует понимать владение учителем умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса; установку на толерантность как активную позицию по формированию толерантности своей личности, личности учащихся и их родителей; как качество личности; как норму своего поведения, представляющую собой одну из составляющих педагогической этики. Педагогическая толерантность является социальной категорией и проявляется в установке на безусловное и безоценочное принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение.

По мнению ряда исследователей, педагогическая толерантность проявляется в том, насколько терпеливым и целенаправленным является

педагог при осуществлении своей профессиональной деятельности, насколько характерны для него выдержка и самообладание, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей. Развитие педагогической толерантности способствует установлению гармоничных отношений с учениками, их родителями, коллегами, окружающим миром в целом, создает условия для повышения эмоциональной устойчивости, хорошего психологического самочувствия, длительной профессиональной работоспособности без деформаций и эмоционального выгорания.

Показателями педагогической толерантности являются:

- гуманистическая позиция учителя во взаимоотношениях с учащимися, основанная на принципах доверия, уважения, понимания;
- высокий уровень эмпатийности педагога;
- наличие волевых качеств (самообладание, саморегуляция, самоконтроль);
- отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, невыдержанности, неуравновешенности;
- гибкость мышления и поведения;
- коммуникативные навыки.

Педагогическая толерантность по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья предполагает наличие у педагога определенных установок. *Установка на принятие ученика таким, какой он есть* является условием прямого обращения воспитателя к своему воспитаннику, открытого диалога с ним, действительной помощи ребенку в его становлении как личности. Противоположностью такой установки выступает стереотипное восприятие ученика, которое может быть источником его отвержения учителем, обесценивание его реального «Я».

Личностная установка на эмпатическое понимание особого ребенка. При эмпатическом понимании педагогу необходимо сопереживать, т.е. переживать те же эмоциональные состояния, что испытывает другой человек, через отождествление с ним и сочувствовать - переживать собственные эмоциональные состояния в связи с чувствами партнера по взаимодействию. Эмпатия является эмоциональной составляющей толерантности.

Установка на открытое и доверительное общение возникает благодаря способности учителя отойти от стереотипного восприятия не столько учащихся, коллег, сколько себя, своего статуса. Положительное отношение к ученикам с особыми потребностями, очевидно, главнейший фактор преодоления стереотипов о детях с ограниченными возможностями здоровья.

Для преодоления стереотипов, а также становления профессиональной позиции учителя в инклюзивном пространстве большую роль играют тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы.

Библиографический список

Гоффман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью / Пер. М.С. Добряковой. Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/41800.html>

Рябова А.А. О возможностях СМИ в преодолении стереотипа восприятия инвалидности (к постановке проблемы) // Меди@льманах. 2011. № 2. С. 42-49.

Суходольская Н.П. Социальный стереотип в жизнедеятельности людей // Философия и общество. 2007. № 3. С. 152-160.

Суходольская Н.П. Социальная нетерпимость как причина и следствие формирования стереотипов в обществе // Сборник материалов Всероссийской конференции "Бренное и вечное: социально-мифологические и политософские измерения идеологии в "массовых обществах", НовГУ имени Ярослава Мудрого. 2007. С. 315-317.

Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: Учеб. пособ. 2-е изд. М., 2008. С.31-34.

Л.В. Руднева, А.В. Печерский

Эмоциональная обусловленность психологической защиты у подростков и юношей с психическим недоразвитием

В отечественной и зарубежной психологической науке проблема эмоциональных регуляторов социального поведения рассматривалась в работах П.К.Анохина, Г.М.Андреевой, У.Джемса, Ф.Крюгера, В.Н.Куницыной, Г.Левингера, А.Н.Леонтьева, А.В.Петровского, Н.Н.Обозова, С.Л.Рубинштейна, П.В.Симонова, Л.Фестингера, Д.О.Хебба, Т.Хустона, С.Шехтера и др.). Значение эмоций как регуляторов деятельности и поведения личности, обладающих мобилизующим или дезорганизующим эффектом, отмечается многими исследователями. На важную мобилизационную, интегративно-защитную роль эмоций указывал П.К.Анохин, который считал, что благодаря моментальной интегрирующей функции эмоций организм имеет возможность чрезвычайно выгодно приспособиться к окружающим условиям (Анохин П.К., 1984, с. 173). Он писал: «Производя почти моментальную интеграцию (объединение в единое целое) всех функций организма, эмоции сами по себе и в первую очередь могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализация воздействий и конкретный механизм ответной реакции организма».

А.Н. Леонтьев по этому поводу отмечал, что особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности, выполняя функцию оценки её хода и результатов. Они организуют деятельность, стимулируют и направляя её (Леонтьев А.Н., 1984).

Основные эмоциональные состояния, которые испытывает человек, делятся на собственно эмоции, чувства и аффекты. Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, имеют идеаторный характер и находятся как бы в начале его. Эмоции и чувства выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный момент потребности, значение для ее удовлетворения предстоящего действия

или деятельности. Эмоции могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Они, как и чувства, воспринимаются человеком в качестве его собственных внутренних переживаний, передаются другим людям, сопереживаются. Эмоции относительно слабо проявляются во внешнем поведении, иногда извне вообще незаметны для постороннего лица, если человек умеет хорошо скрывать свои чувства. Они, сопровождая тот или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение, как мы выяснили, связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребности. Эмоциональный опыт человека обычно гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. Чувства человека, напротив, внешне весьма заметны.

Эмоции и чувства — личностные образования. Они характеризуют человека социально-психологически. Подчеркивая собственно личностное значение эмоциональных процессов, В.К. Вилюнас пишет: «Эмоциональное событие может вызвать формирование новых эмоциональных отношений к различным обстоятельствам... Предметом любви-ненависти становится все, что познается субъектом как причина удовольствия-неудовольствия» (Вилюнас В.К., 1984, с. 9). Эмоции обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта. Они есть непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексия. Эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях. Чувства же носят предметный характер, связываются с представлением или идеей о некотором объекте. Другая особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств и кончая высшими чувствами, относящимися к духовным ценностям и идеалам.

Практически всеми исследователями проблемы эмоциональных состояний человека отмечается, что, прежде всего, эмоции человека связаны с его актуальными потребностями. Они отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребности. По эмоциям можно вполне определённо судить о том, что в данный момент времени волнует человека, какие потребности и интересы являются для него актуальными.

С.Л.Рубинштейн в эмоциональных проявлениях человека выделял три иерархических уровня: уровень органической или аффективно-эмоциональной чувствительности, преимущественно связанной с удовлетворением органических потребностей; уровень предметных чувств, связанных с потребностью в конкретных предметах или в конкретной деятельности и соответственно подразделяющиеся на материальные, интеллектуальные и эстетические чувства; уровень мировоззренческих, духовно-нравственных чувств, связанных с моралью и отношениями человека к миру, людям, социальным событиям, нравственным категориям и ценностям (Рубинштейн С.Л. 1999).

В зарубежной психологической науке были предложены концепции, объясняющие эмоции у человека динамическими особенностями когнитивных процессов. Одной из первых подобных теорий явилась теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Согласно ей положительное эмоциональное переживание у человека возникает в результате деятельности, если этот результат соответствует по модальности ожиданиям и связанными с этими ожиданиями когнитивными представлениями, т. е. ожидания, когнитивные представления и результат находятся в консонансе. Отрицательные эмоции возникают и усиливаются в тех случаях, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение, несоответствие или диссонанс (Фестингер Л., 1999).

В современной психологии теория когнитивного диссонанса нередко используется для объяснения поведения человека в различных социальных ситуациях. Эмоции же рассматриваются в качестве основного мотива соответствующего поведения. Доминирующая когнитивистская ориентация современных психологических исследований привела к тому, что в качестве эмоциогенных факторов стали рассматривать также и сознательные оценки, которые человек дает ситуации. Полагают, что такие оценки непосредственно влияют на характер эмоционального переживания.

Эмоциональный компонент свойственен многим психологически сложным состояниям человека, заключающим в себе отношение, побуждение, мышление и связанные с ними переживания, чувства. Эти интегративные состояния, их структура и динамика характеризуют человека как личность. Развитие, изменение, совершенствование этих психических состояний, в том числе включённых в них эмоций и чувств, означает личностное развитие человека.

Изучение эмоциональных состояний, возникающих в различных видах деятельности, общения чаще всего проводилось в рамках процессов онтогенезе и социогенеза с целью объяснения тех или иных поведенческих феноменов индивида, особенностей восприятия друг друга субъектами деятельности, общения как фактора взаимопонимания и установления взаимоотношений (Ильин Е.П., 2007). Необходимо отметить, что в разработке данной проблемы вопросы изучения эмоциональных детерминант психологических защит у подростков и юношей с психическим недоразвитием остались за пределами серьёзных изысканий исследователей.

В частности, необходимо отметить недостаточную разработанность вопросов, связанных с выявлением и систематизацией психологических факторов, детерминирующих становление эмоциональных состояний как интегративных личностных образований, обусловленных включённостью субъекта в сложные, проблемные ситуации межличностного взаимодействия, обуславливающие соответствующую сложность межличностных отношений.

Это и определило основные задачи нашего исследования, которые заключались в изучении взаимосвязи содержательных и уровневых показателей эмоционального компонента социальных (межличностных) отношений

подростков и юношей с психическим недоразвитием и доминирующих психологических защит.

Адекватной методологической основой изучения эмоциональных детерминант межличностных отношений субъектов профессиональной деятельности, на наш взгляд, являются онтогенетическая концепция и фрустрационная теория эмоций, определяющие те индивидуальные и социальные детерминанты, в структуре которых необходимо рассматривать эмоциональные компоненты межличностного взаимодействия.

Для решения поставленных задач исследования мы выбрали следующие методы и методики.

1. Методику «Доминирующая стратегия психологической защиты», разработанную В.В. Бойко, которая позволяет выявить стратегии защиты субъектной реальности личности, обусловленные взаимодействием внешних и интрапсихических факторов.

2. Самооценочный тест «Характеристика эмоциональности» (Е.П. Ильин), которая направлена на выявление качественных характеристик эмоциональной сферы личности, таких как эмоциональная возбудимость, интенсивность эмоций, длительность эмоций, влияние эмоций на деятельность и общение субъекта.

Выбор комплекса методов исследования основывался на принципах взаимодополняемости и соответствия возможностей конкретной методики решению поставленных нами задач. Обработка эмпирических показателей осуществлялась с помощью критерия χ^2 (хи - квадрат), ($p=0,01$), что позволило установить различия в сформированности личностных свойств, характерные для изучаемых подгрупп молодых людей.

В исследовании участвовали подростки и юноши - учащиеся общеобразовательных коррекционных школ 8 вида в количестве 58 человек (Н-группа). В качестве контрольной группы были взяты учащиеся общеобразовательных школ того же возраста (К-группа) в количестве 60 человек.

Доминирующие стратегии психологической защиты являются интегративными личностными новообразованиями, обуславливающими стилевые особенности разрешения фрустрирующих или сложных, проблемных ситуаций социального взаимодействия. Разработчики методики выделяют три основных вида стратегии психологической защиты: миролюбие, избегание и агрессия, психологическая сущность которых вполне очевидна.

Средние показатели сформированности доминирующих стратегий психологической защиты у подростков и юношей исследуемой и контрольной групп отражены в таблице 1.

Статистическая обработка полученных данных и их анализ подтвердили наличие у Н-группы подростков и юношей устойчивых агрессивных тенденций в поведении, определяющих особенности психологической защиты в различных по модальности ситуациях межличностного взаимодействия. Эти тенденции проявляются в снижении показателей, характеризующих миролюбие

как одну из стратегий психологической защиты (4,95 и 2,6 баллов соответственно), и повышении показателей, характеризующих доминирование агрессивных стратегии психологической защиты в поведении (11,55 и 15,3 баллов соответственно) (табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели доминирующих стратегий психологической защиты у подростков и юношей Н- и К-групп (в баллах)

Доминирующая стратегия	К-группа	Н-группа
Миролюбие	4,95	2,6*
Избегание	7,5	6,1
Агрессия	11,55	15,3*

Примечание. Уровень значимости различий: * - $p=0,05$;

Исследование механизмов эмоциональной детерминации межличностных отношений подростков и юношества невозможно без учёта характеристик эмоциональности личности, обусловленной как факторами эндогенного происхождения, так и факторами экзогенного, социального ряда. Для исследования особенностей эмоциональных свойств личности подростков и юношей мы выбрали одноимённый тест, разработанный Е.П. Ильиным. Эмпирические показатели, полученные в результате выполнения самооценочного теста «Характеристика эмоциональности» распределялись нами по четырём основным шкалам: эмоциональная возбудимость, интенсивность эмоций, длительность эмоций, отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности, общения (см. табл. 2).

Таблица 2

Средние показатели выраженности эмоциональности у студентов Н- и К-групп (в баллах)

Шкала	К-группа	Н-группа	Мах
Эмоциональная возбудимость	5,2	7,4*	8
Интенсивность эмоций	6,1	6,0	8
Длительность эмоций	5,4	7,0*	8
Отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности, общения	3,6	6,9*	8

Примечание. Уровень значимости различий: * - $p=0,05$;

Статистический анализ полученных показателей выраженности эмоциональности у лиц Н- и К-групп позволяет выявить достоверные отличия в уровне характеристик изучаемых свойств их эмоциональной сферы. Более высокие средние показатели регистрируются у подростков и юношей Н-группы по шкалам «эмоциональная возбудимость» (5,2 и 7,4 баллов соответственно), «длительность эмоций» (5,4 и 7,0 балла соответственно), «отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности, общения» 3,6 и 6,9 баллов соответственно. Данные показатели могут быть интерпретированы с позиций их функциональной значимости как детерминант межличностного общения, поведения. Высокая эмоциональная возбудимость как отражение

свойств нервной системы далеко не всегда может быть управляема регулирующими воздействиями интеллекта, ценностно-смысловой и мотивационной сфер, часто «застревает» как доминанта психического состояния, обуславливая его длительность и способы репрезентации «Я». Способы репрезентации «Я» подкрепляясь и закрепляясь в сходных ситуациях, по сути, образуют стили межличностного общения подростков и юношей с психическим недоразвитием, особенности самозащитных реакций, которые чаще всего реализуются по типу агрессии.

Проведённое нами исследование эмоциональной составляющей личности подростков и юношей с психическим недоразвитием позволяет говорить об эмоциональных механизмах формирования стилевых компонентов их социального поведения.

Результаты исследования позволяют сделать следующие обобщающие выводы.

1. На современном этапе модернизации образования стратегическим курсом в его обновлении становятся личностный и развивающий подходы, ориентирующие на развитие у обучающихся свойств личности, обуславливающих возможности конструктивного взаимодействия с другими людьми в условиях сложных, фрустрирующих ситуаций, на формирование эмоциональных личностных предпосылок преодоления жизненных проблем.

2. Особенности эмоциональной детерминации социального поведения подростков и юношей с психическим недоразвитием заключаются в преобладании агрессивных стратегий психологической защиты в поведении.

3. Наиболее значимыми характеристиками эмоциональной сферы личности подростков и юношей с психическим недоразвитием являются высокие показатели эмоциональной возбудимости, «застреваемость» эмоциональных состояний, что является отрицательным интрапсихическим фактором, обуславливающим формирование защитных механизмов личности и влияющим на эффективность их социальных взаимодействий.

Библиографический список

- Анохин П.К.* Эмоции // Психология эмоций: Тексты. М., 1984. С. 173.
Виллюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоции // Психология эмоций: Тексты. М., 1984. С. 9.
Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2007.
Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций: Тексты. М., 1984.
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. М., 1999. Т. 2.
Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. / Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. СПб., 1999.

Социально-психологическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учебном коллективе гетерогенного типа

Каждый человек представляет собой уникальное сочетание способностей, – считают специалисты в области теории человеческого потенциала. Но эти способности зачастую остаются невыявленными и невостребованными обществом. Инклюзивно-ориентированное образование создает максимально благоприятную и минимально ограничивающую среду для выявления задатков и склонностей, развития общих и специальных способностей детей и молодежи с ограничениями в здоровье, социальной адаптации и последующего трудоустройства.

В международных документах инклюзивное образование рассматривается как реформа, поддерживающая и поощряющая разнообразие обучающихся. Его цель, согласно мнению участников Международной конференции по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее», – ликвидация социальной изоляции как следствия негативного отношения к разнообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей, и реакции на такое разнообразие (Женева, 2008). Распространение идеи инклюзивного образования означает, что в образовательные учреждения приходят ученики из разных этнических и языковых групп, культур, семей, находящиеся на разном уровне достатка, с разными интересами и целями, с разными способностями и способами освоения информации.

В условиях современной России инклюзивно-ориентированное образование некоторые ученые рассматривают как вызов традиционной системе образования, поскольку оно требует пересмотра многих критериев и ставит множество новых вопросов, на которые нет готовых ответов, а участники инклюзивного образовательного процесса действуют в качественно иных условиях по сравнению с так называемым «обычным образованием» (Леонтьев, Александрова, Лебедева, 2011, с.81).

Вместе с тем инклюзивный подход заложен в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 гг.: в любой школе должна обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, а также детей, оставшихся без попечения родителей и/или находящихся в трудной жизненной ситуации. Он предусматривает не только активное включение детей с ограничениями в здоровье в образовательный процесс общеразвивающих ДОО и общеобразовательных школ, обучение молодежи данной социальной группы в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, но и перестройку системы образования в целом в направлении обеспечения права на образование соответствующего уровня и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей всех и каждого обучающегося.

Одновременно инклюзивное образование, как и российская система образования в целом, решает сверхзадачу формирования у подрастающего поколения компетенций и моделей поведения, необходимых для новой экономики, воспитания «инновационного человека», способного в полной мере использовать достижения науки и техники, ориентированного на создание инноваций, внедрение их во все сферы общественной жизни. Разработчики проекта программы «Инновационная Россия-2020» вкладывают в понятие «инновационный человек» адаптивность каждого члена общества к постоянным изменениям в собственной жизни, экономическом развитии, развитии науки и технологий, а также его способность, возможность и готовность быть активным инициатором и производителем этих изменений в соответствии со своими склонностями, интересами и потенциалом. Тем самым значение адаптации как простого приспособления к условиям, целям и средствам жизнедеятельности снижается и возрастает роль способности человека адаптировать их к себе («под себя»).

По оценке международных экспертов, Россия обладает вторым по численности креативным классом в мире – около 13 млн человек. Но для реализации его возможностей формирование столь важных качеств, как креативность, адаптивность и активность будущих граждан страны должно начинаться уже в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда закладывается база для развития критического восприятия информации, способности к нестандартным решениям, изобретательности, умения работать в команде. В более же позднем возрасте эти компетенции нужно развивать, но очень редко можно сформировать заново.

В этом контексте инклюзивное образование приобретает особую ценность и значимость не только для большой социальной группы, которую составляют дети и молодежь с ограниченными возможностями здоровья, их близкие (родители, другие члены семьи) и члены педагогического сообщества, но и для всего социума. Включение в сообщество нормативно развивающихся сверстников в дошкольном возрасте, интегрированное (или инклюзивное, смешанное) обучение в школе, колледже, вузе для значительной части лиц с ограниченными возможностями здоровья задают вектор движения к высокой социальной и академической успешности, личностному – позже профессиональному – росту, способствуют раскрытию задатков и проявлению способностей, востребованных инновационным обществом и инновационной экономикой, создают предпосылки для развития социальной и профессиональной мобильности.

Развитие инновационных свойств индивидуального человеческого потенциала немислимо вне социальной среды. Однако сегодня, по свидетельству ученых, она нередко организована таким образом, что за инклюзивное образование дети и молодежь с ограниченными возможностями здоровья платят слишком высокую психофизиологическую и психологическую «цену». Не менее серьезным социально-психологическим фактором инклюзия выступает для их родителей, а также других участников образовательного

процесса – обучающихся вместе с ними сверстников без ограничений в здоровье, педагогического корпуса и менеджеров образования. Фактически мы имеем дело с новой – инклюзивно организованной - социальной ситуацией и новой образовательной средой, при которой должны действовать иные механизмы взаимодействия, взаимоотношений и социальных связей. А.В.Суворов образно и достаточно жестко характеризует ее как включение «более больных детей в учебный процесс менее больных, дабы они между собой дружили. И вообще учились жить среди других - и более, и менее здоровых - людей в диких общественных “джунглях”, а не в особой инвалидной теплице-резервации» (Суворов, 2011, с. 28).

Совместное обучение выступает как общность ситуации, в которой оказались учащиеся с различными способностями и возможностями, образовательными потребностями и учебной мотивацией. Сегодня в России и за рубежом выявлены как положительные, так и отрицательные последствия инклюзии, например, для развития учебных коллективов гетерогенного типа и той социально значимой деятельности, в которую они включены. Так, немецкие ученые М.Шмидт и Б.Кагран наблюдали, что при смешении учащихся в классе встает проблема различия в когнитивных способностях, которые в значительной мере влияют на процесс обучения всего класса. В то же время ими было установлено, что неоднородность ученического коллектива стала полезна и способствовала предотвращению конфликтной атмосферы благодаря развитию уважения и принятия здоровыми учащимися их сверстников с недостатками слуха, воспитания у них социальных навыков, этических ценностей и способности к эмпатии.

Российская и зарубежная образовательная практика свидетельствует, что не всякая общность ситуации побуждает к сотрудничеству, сочувствию, сопереживанию. В отношении отдельных категорий учащихся с ограниченными возможностями здоровья отмечается преобладание их низкого статуса в статусно-ролевой структуре смешанных учебных групп. Требуют изучения и причины таких негативных явлений, как социальная изолированность некоторых учеников и их отрицательный социометрический статус при внешне благополучной, положительной атмосфере в учебной группе гетерогенного типа. В этом случае взаимодействие в учебном социуме носит формальный характер, и имеет место скрытая дезадаптация учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Поэтому представляется важной и остро востребованной современной образовательной практикой разработка методов и приемов психолого-педагогической работы, нацеленной на включение всех учащихся в социальное взаимодействие, профилактику и преодоление адаптивного когнитивного и поведенческого кризисов, в основе которых лежат различный уровень готовности к обучению, разные возможности и потребности обучающихся, явная или скрытая отчужденность учащихся с ограничениями по здоровью в учебных коллективах гетерогенного типа. Необходимо усилить внимание к выявлению специфики межличностных взаимоотношений в таких группах,

формированию помогающего поведения и взаимной телерантности, включению всех членов группы в деятельность, приносящую пользу другому человеку. Нужны методики формирования в гетерогенных коллективах положительного социально-психологического климата, технологии его оценки как полифункционального показателя включенности в учебную и учебно-производственную деятельность, выявления скрытых резервов и возможностей, масштабов и глубины ограничений, существующих на пути реализации потенциала инклюзивного образования.

С целью профилактики социально-психологической дезадаптации обучающихся с ОВЗ при поступлении в учреждения среднего профессионального образования и формирования у педагогов готовности к работе ними в условиях инклюзивно организованного образовательного процесса в ГБНУ НИИРПО в 2010 г. создана и апробирована модульная программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Внедрение модели инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях СПО» (автор-составитель - О.А.Степанова). Ее отличительной особенностью является междисциплинарный – психолого-педагогический и медико-социальный - подход к решению проблем инклюзии лиц с ОВЗ средствами профессионального образования. Учебный план программы построен на модульной основе, в нем представлены один инвариантный и три вариативных модуля, что позволяет варьировать содержание программы с учетом контингента слушателей, опыта их работы с лицами с ОВЗ и вида ограничений в здоровье обучающихся (с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата).

В целом новая социальная ситуация – инклюзивно-ориентированное образование детей и молодежи – должна направить усилия педагогического сообщества на создание оптимальных условий для формирования новых социальных связей и отношений, основанных на взаимопонимании и взаимодействии. Тогда инклюзивное образование как одна их составляющих развития человеческого потенциала будет способствовать активному включению в учебную и профессиональную деятельность, реализации «разнообразной полезности» и индивидуальной ценности, социальной адаптации и интеграции большей части подрастающего поколения.

Библиографический список

Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов в ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 80-92.

Суворов А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 27-30.

Организация дифференцированного обучения первоклассников с нарушением речи в общеобразовательной школе

Основной задачей учителя - логопеда любого типа общеобразовательной школы – предупреждение и преодоление неуспеваемости, обусловленной различной тяжестью недоразвития устной и письменной речи. Именно поэтому логопед основное внимание должен уделять учащимся 1 классов (детям 6-8-летнего возраста) с фонетико – фонематическим и нерезко выраженным общим недоразвитием речи (ФФНР и ОНР 1У уровня).

Нередко, учителя начальных классов общеобразовательных школ, встречают ошибки устной и письменной речи у детей: ребенок не улавливает акустической и артикуляционной разницы между сходными звуками; заменяет гласные (например: *а-я, ё-о, ю-у, ю-ё*); смешивает пары гласных первого и второго ряда не по графическому образу, а по их фонетическому звучанию в слове; дети путают оппозиционные звонкие и глухие согласные; искажают слова (например «пукает» вместо «пугает»); делают ошибки при подборе проверочных слов (например, к слову «таз» - «тасик» и т.д.); смешивают буквы по оптическому сходству (например: *с-е, о-е, у-д-э, м-ш, в-д*); смешивают буквы по кинетическому сходству (например: *о-а, б-д, и-у, У-Ч, п-т, П-Т, л-м, х-ж, л-я и др.*); делают частые ошибки на слияние слов, предложений в одно целое (Ефименкова Л.Н., 2005; Мещерякова Н.П., Зубкова Е.В., 2009).

На практике чаще всего это реализуется в развитии системы классов, в которых созданы щадящие условия образования и работает квалифицированный педагог, знающий особенности работы с такими детьми. Традиционная школьная среда корректируется в соответствии с потребностями детей, испытывающих затруднения в обучении и адаптации в школьной среде.

Предложенный нами курс занятий поможет логопедам и учителям общеобразовательных школ в той или иной степени справиться с этими проблемами самостоятельно.

Организация дифференцированного обучения учащихся общеобразовательной школы предусматривает усиление индивидуального подхода к ребенку и учета его индивидуальных особенностей и возможностей при выборе для него формы организации и методов образования: учитывается состояние здоровья, готовности к школьному обучению, психофизических и адаптационных возможностей.

Предложенные нами задания по коррекции и профилактике нарушений устной и письменной речи представляет собой систему занятий, включающих в себя задания, имеющие речевой материал разной степени сложности. В зависимости от степени готовности ребенка к школе, уровня его речевого развития.

Целью наших занятий является нормализация звуковой стороны речи детей 6-8 лет, расширение словарного запаса, развитие фонематических представлений, совершенствование мелкой моторики рук, закрепление и расширение опыта чтения, повышение возможности звуко - буквенного и слогового анализа слов, создание базы для успешного усвоения детьми школьного курса чтения и письма.

Все основные направления работы, необходимые для этого, представлены в структуре каждого занятия. Занятия включают работу по:

- развитию фонематических процессов;
- формированию и развитию зрительного восприятия и представления;
- развитию зрительного анализа и синтеза;
- развитию зрительно – моторной координации;
- формированию навыков анализа и синтеза звуко-буквенного и слогового состава слова с использованием изученных к этому времени букв и отработанных терминов;
- формированию готовности к усвоению орфограмм, правописание которых основано на знаниях звукового состава слова;
- закреплению звуко – буквенного состава;
- автоматизации поставленных звуков.

Работа строится в три этапа (Шатрова, 2012):

I этап – исследование уровня речевого развития детей младшего дошкольного возраста. Включает:

- диагностику словарного запаса;
- диагностику уровня звуковой культуры речи: звукопроизношение, фонематический слух, выразительность и культура речи;
- диагностику грамматического строя речи: морфологической стороны речи, синтаксической стороны речи, процесс словообразования и словотворчества;
- диагностику связной речи: уровень диалогической речи, монологической речи.
- диагностику уровня сформированности художественно-речевой деятельности: знание жанров, авторов и содержания художественных произведений, художественно-речевое творчество детей;
- диагностику уровня усвоения ребенком грамоты;
- уровень речевой активности детей: на занятиях, вне занятий.

Важное значение имеет оценка различных форм монологической речи (пересказ, рассказ по картинке, серии картин, рассказ-описание).

Выяснив причину, необходимо найти правильные методические приемы по коррекции данных ошибок.

II этап – формирование навыков звукового анализа и синтеза. Развитие умения анализировать предложения на слова, слова на слоги, слогов на звуки или буквы. На этом этапе уделяется внимание упражнениям, которые развивают чувство ритма, являющееся базовым для правильной установки

ударений и деления на слоги. Параллельно ведется работа по предупреждению и преодолению оптической дисграфии – смещения написания букв.

III этап – выработка навыков дифференцирования смешиваемых пар звуков. Каждое занятие строится на заданиях по развитию зрительного и слухового восприятия, разных видов памяти и внимания, на повторении и закреплении пройденного материала. Большое внимание уделяется обучению навыкам анализа и синтеза слов (с учетом слоговой структуры, порядком постановки нарушенных звуков), предложений и текстов.

Основные коррекционные упражнения сочетаются с заданиями на использование и закрепление грамматических правил (обозначение мягкости и твердости согласных на письме, правописание гласных после шипящих и др.).

Конспекты занятий предусматривают устное и письменное выполнение заданий.

Дополнительные задания способствуют совершенствованию зрительного внимания и памяти, формированию языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости, расширению и активизации словарного запаса, развитию мышления учащихся.

Библиографический список

Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Вып. 2. Часть 2. Дифференциация звонких и глухих согласных.- М., 2005.

Коррекция письменной речи в начальной школе: разработки занятий. 1-4 классы /авт.-сост. *Н.П. Мещерякова, Е.В. Зубкова, С.В. Леонтьева.* Волгоград, 2009.

Шатрова С.А. Коррекция устной и письменной речи первоклассников. Методическое пособие для логопедов и учителей начальных классов общеобразовательных учреждений. М., 2012.

РАЗДЕЛ 6. ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А.Бехтер

Совладающее поведение специалистов помогающих профессий как процесс адаптации к условиям деятельности

В современных условиях мировой глобализации, экономической нестабильности и сдвига экологического равновесия возрастает число людей, имеющих нервно- психические и соматические заболевания. Основные специалисты, которые оказывают в этих случаях помощь – это врачи общего профиля, врачи-психиатры, психологи, социальные работники. В последние десятилетия в быденной жизни, социальной практике, а также в работах зарубежных и отечественных ученых термин «помогающие профессии».

Профессиональная деятельность данных специалистов направлена восстановление здоровья, повышение качества жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни. При этом сами специалисты испытывают большую нервно-психологическую нагрузку, каждый день сталкиваясь с большим потоком людей, нуждающихся в помощи. Сегодня в науке и практике активно разрабатывается вопрос о путях преодоления стрессов специалистами помогающих профессий, так как, отдавая себя служению людям, они часто забывают о себе и своем здоровье.

Способы совладания подразумевают необходимость проявить конструктивную активность, пройти через ситуацию, пережить событие, не уклоняясь от неприятностей. Поэтому изучение способов совладания у специалистов помогающих профессий как специальной области исследования, является изучение механизмов эмоциональной и рациональной регуляции своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразования в соответствии со своими намерениями.

Адаптация (от лат. *adaptatio* – приспособление) в общем виде обозначает способность всего живого приспосабливаться к условиям внешней среды. Адаптация выступает как свойство организма, которое обеспечивается автоматизированными системами. В каждой из этих систем выделяется несколько уровней адаптации – от субклеточного до органного. Но ее конечный эффект – повышение устойчивости системы к факторам внешней среды – сохраняется на каждом из уровней (Селье, 1982, с.84).

Психологическая адаптация к стрессам обеспечивается двумя процессами – механизмами психологической защиты (бессознательно) и совладающим

поведением (осознанно). Совладающее поведение - это осознанный процесс выбора определенных стратегий поведения (копинг-стратегий), которые минимизируют стрессовые влияния. При этом способ совладания отражает личностную и жизненную позицию человека, включает его смысловые и ценностные ориентации. Когда влияние стресса настолько велико, что человек не в состоянии его выдерживать, включаются механизмы психологической защиты на бессознательном уровне, задача которых также снизить влияние стрессового фактора, пережить трудную ситуацию. Чаще всего в процессе адаптации совладание и механизмы психологической защиты переплетаются, образуя защитное поведение человека.

Так как совладающее поведение всегда осознанно и поддается контролю со стороны личности, его исследование является предпочтительным, поскольку его способы можно изменять; и в отношении психокоррекционной и психопрофилактической работы это очень важно (Осухова, 2005, с.20)

Совладающее поведение человека зависит от следующих факторов: ресурсов личности (адекватная «Я-концепция», позитивная самооценка, низкий нейротизм, интернальный локус контроля, оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал и т.д.); ресурсы среды (социальная поддержка, социальные условия) и конкретная стрессовая ситуация (условия протекания стресса) (Крюкова, 2005, с.6). Исследуя условия специалистов помогающих профессий, было отмечены следующие особенности их деятельности: повышенной моральной ответственностью; частые экстремальные ситуации, требующие быстрого реагирования; общение, несущее мощную психоэмоциональную нагрузку и т.д. (Болучевская, 2010, с.38)

Помимо общих ресурсов личности, можно выделить специфические ресурсы «помогающих» специалистов. Профессиональное мышление (например, врача) включает владение общими принципами решения профессиональных диагностических и терапевтических задач, способность к содержательному анализу, рефлексии, планированию, предвидению на много шагов вперед, соотнесение противоречивых данных, учет личности клиента, оказывающей влияние на течение болезни. Коммуникативные или вербальные способности предполагают умение грамотно и доступно излагать свои мысли, умение слушать и слышать человека (Болучевская, 2010, с.45) .

Когнитивные способности подразумевают уровень развития произвольного внимания (способность обнаружить даже незначительные проявления симптомов заболевания), ручную ловкость и развитие мелкой моторики при проведении различных операций (для врача); для психолога – это высокий уровень развития концентрации и устойчивости, переключения и распределения внимания, хорошее развитие мнемических способностей, образного и логического мышления. Альтруизм, как максимальная ориентация на другого человека, доходящая до самопожертвования, не сулящая человеку никаких внешних или внутренних вознаграждений и поощрений, является одним из значимых ресурсов для совладающего поведения специалистов помогающих профессий (Болучевская, 2010, с.41).

Совладающее поведение можно рассматривать как комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), помогающих человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом при стрессе. *Когнитивный* уровень совладающего поведения представлен когнитивными копинг-стратегиями: фокусирование на проблеме и планирование ее решения, переоценка событий в позитивную сторону. Основная цель когнитивного копинга – переработать информацию в соответствии с ситуацией выбора. Этот уровень совладания обеспечивается такими личностными ресурсами как мыслительные способности (общий интеллект), рефлексивность (как способность), творческое мышление (креативность) и др.

Аффективный уровень совладания представлен эмоциональным копингом: эмоциональный самоконтроль или управление чувствами. При выборе данной стратегии поведения, человек использует ресурсы, которые общим словом можно обозначить как эмоциональный интеллект. В *поведении* совладание выглядит как избегание или дистанцирование от ситуации, конфронтация или поиск социальной поддержки, при этом проявление личностных свойств и качеств усиливается (например, влияние самооценки и самоотношения, «Я-концепции», нейротизма и т.д.).

Деятельность специалистов помогающего профиля отличается от других видов труда условиями и конечным результатом, который может быть непредсказуем, что может приводить к таким явлениям как эмоциональное выгорание, состояние постоянной тревожности и невротизации. Поэтому адаптационный потенциал у представителей данных профессий должен быть высокий, позволяя им гибко перестраиваться в процессе работы. Адаптация как процесс приспособления к новым условиям, в данном контексте может быть представлена как личностный процесс преодоления трудностей, ведущий к саморазвитию и самосовершенствованию. Поэтому исследование факторов и личностных свойств, обеспечивающих совладание специалистов помогающих является актуальным и необходимым.

Библиографический список

Болучевская В.В. Профессиональное определение будущих специалистов помогающих профессий: монография. Волгоград, 2010.

Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психол. журн. 2005. Т.26. №2. С.5-15.

Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях. М., 2005.

Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1982.

И.Е.Каракозова

Роль толерантности учителя в процессе профессиональной деятельности

В настоящее время актуальным является вопрос формирования толерантности у будущих педагогов.

В педагогике и психологии понятие «толерантность» определяется как отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации (Коджаспирова, Коджаспиров, 2000).

Е.Ю. Клепцова считает, что ведущим механизмом возникновения толерантности является терпение. Терпение рассматривается Е.Ю. Клепцовой как психическое состояние, в основе которого лежат такие волевые качества личности, как выдержка, самообладание, самоконтроль, и состоит в сдерживании импульсивных состояний и действий. Терпение как психологический механизм дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. Затем терпение как психическое состояние закрепляется и перерастает в терпеливость, выступающую уже личностным свойством (Клепцова, 2004).

Развитая социально-психологическая терпимость личности является важным фактором социальной адаптации, она предупреждает развитие когнитивного диссонанса, а, следовательно, и дезадаптацию личности.

В структуре общего феномена терпимости А. Л. Реан выделяет два вида: 1) сенсуальная терпимость личности и 2) диспозиционная терпимость личности.

«*Сенсуальная терпимость* (лат. *sensualis* — чувственный, основанный на чувствах, ощущениях) связана с устойчивостью к воздействию социальной среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической (и даже психофизиологической) толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды, в том числе воздействиям субъектов межличностного взаимодействия.

В основе *диспозиционной терпимости* (диспозиция — предрасположенность) лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной (терпимой) реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок личности, обеспечивающих ее диспозиционную терпимость, являются, скажем, такие: «все люди когда-нибудь ошибаются», «каждый имеет право на свое мнение», «чем больше точек зрения, тем лучше», «агрессия и раздражительность чаще провоцируются ситуацией, а не являются внутренней сущностью человека» и т.п.» (Реан, Кудашев, Баранов, 2006, с. 80-81). Диспозиционная терпимость вовсе не связана с психофизиологической толерантностью. Но она соотносится с понятием «толерантность» в широком понимании смысла этого термина. Ибо диспозиционная терпимость «есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение» (там же).

Можно заключить, что толерантность является одним из факторов процесса адаптации. Развитая толерантность – одно из условий успешной адаптации личности, способность длительно выносить неблагоприятные воздействия среды, без снижения адаптивных возможностей.

Под адаптацией понимают процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования (Реан, Кудашев, Баранов, 2006).

Многочисленные психологические исследования свидетельствуют, что характерной особенностью индивидуального развития человека является «кризисность». «Кризис – это кризис жизни, критический момент и поворотный пункт жизненного пути» (там же, с. 183).

Р.М. Загайнов выделяет две основные группы кризисов: кризисы основной деятельности как следствие непреодоления специфических для данной деятельности кризисных ситуаций и биографические, вызванные кризисными ситуациями жизни.

Особую группу кризисов описывает Ю.П. Поваренков. Это кризисы профессионального становления (КПС). Они возникают на различных этапах профессионального пути личности, отражают его специфические закономерности, не сводимые к закономерностям жизненного пути человека. В основе возникновения КПС лежит комплекс различных факторов: изменение социальной ситуации профессионального развития, возрастание профессиональных требований к человеку, рост или снижение профессиональных притязаний личности, обострение противоречий профессионального развития и др.

Ю.П. Поваренков рассматривает этапы конструктивной стратегии процесса осознания содержания данного кризиса и динамики его последующего протекания (разрешения).

Изучение профессионального развития студентов педагогического университета позволило Ю.П. Поваренкову выделить два основных кризиса – 2-го курса и 4-го курса.

Первый кризис (кризис 2-го курса) возникает в результате осознания и принятия студентами новой ситуации социально-профессионального развития, отличной от той, которая имела место в старших классах средней школы. Началу кризиса предшествуют безуспешные попытки студентов использовать школьные методы учебной работы для решения новых учебных задач. Поэтому данный кризис начинается с понимания студентами того, что сложившиеся в средней школе методы учебной деятельности не могут обеспечить эффективное усвоение вузовской программы.

Второй кризис возникает тогда, когда студенты 4-го курса в ходе педагогической практики впервые сталкиваются с реальными профессиональными задачами. Кризис начинается с осознания того, что фундаментальная теоретическая подготовка на 1-3-м курсах является необходимым, но недостаточным условием для решения задач обучения школьников. В результате преодоления данного кризиса начинает формироваться

психологическая система профессионально-педагогической деятельности, закладываются основы профессионального интеллекта, профессиональной идентичности и системы профессиональной мотивации (Поваренков, 2002).

Кризисы, в том числе и учебно-профессионального развития, могут либо способствовать личностному развитию, либо привести к личной деградации. Причем кризис всегда сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями, которые могут приводить к психологически неблагоприятным состояниям. Механизмы преодоления кризиса зависят от успешности процесса адаптации, одной из характерных черт которого является активность самой личности, ее активное влияние на среду, активное изменение личностью себя самой, коррекция собственных социальных установок и привычных инструментальных поведенческих стереотипов.

Так как толерантность, как было отмечено выше, является одним из факторов процесса адаптации, то формирование педагогической толерантности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки будет, по нашему мнению, способствовать успешности процесса адаптации и преодоления кризисов учебно-профессионального развития.

Под *педагогической толерантностью* мы понимаем интегративную характеристику личности педагога, основой которой является система ценностных отношений и личностная позиция педагога, проявляющаяся в виде внутренней установки добровольного выбора на терпимые отношения к человеку вообще, к учащимся и детским коллективам. Педагогическая толерантность предполагает оптимальный уровень развития всех качеств, входящих в ее структурные компоненты, и проявление их в профессиональной деятельности.

Мы выделили следующие структурные компоненты педагогической толерантности:

- аксиологический;
- функциональный;
- личностный (персональный);
- коммуникативный;
- аутокомпетентностный;
- креативный.

В содержание аксиологического компонента входит система установок, направленная на толерантное взаимодействие; альтруистическая направленность педагогической деятельности; удовлетворенность осуществлением смысла жизни, являющимся показателем сформированности ценностно-мотивационной сферы.

Функциональный компонент включает в себя толерантность к неопределенности, фрустрационную толерантность.

Личностный компонент – развитое самосознание (сформированную Я-концепцию, адекватный образ Я и самооценку), рефлекссию, внутренний локус контроля.

Коммуникативный компонент предполагает коммуникативную толерантность, эмпатия и конфликтоустойчивость.

Аутокомпетентностный компонент включает в себя психическую устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Креативный компонент – способность творчески решать педагогические задачи, отказ от готовых шаблонов.

Психологическим условием развития педагогической толерантности является, по нашему мнению, осознание педагогом необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры, осознание роли и значения аффективной сферы личности и тщательной организации общения на основе принципов толерантности.

Любой кризис – это определенный стресс. Высокая стрессоустойчивость личность помогает успешному преодолению кризисных моментов, способствует адаптации. Высокий локус контроля, толерантность к неопределенности, адекватная самооценка коррелируют с высокой стрессоустойчивостью. Данные личностные характеристики входят, по-нашему мнению, и в структуру педагогической толерантности, поэтому развитая педагогическая толерантность будет способствовать процессу социальной адаптации личности.

Для того чтобы процесс формирования педагогической толерантности был эффективным, необходимо учитывать кризисы жизненного и профессионального становления.

Замечено, что кризис – это некая ступень для саморазвития человека, профессионала. А перейти на следующую ступень своего развития для человека есть шанс стать лучше, совершеннее. В периоды кризисов происходит изменение «Я-концепции», смена (или перестройка) иерархии жизненных и профессиональных ценностей, происходит отрицание старых средств и способов жизненной и профессиональной активности.

В основе педагогической толерантности лежат ценностные отношения и внутренние установки, поэтому моделировать процесс формирования педагогической толерантности необходимо, зная и учитывая периоды возникновения, особенности протекания каждого кризиса в процессе обучения и профессионального становления студентов.

В соответствии с этим формирование педагогической толерантности, по-нашему мнению, сложный и трудоемкий процесс, который должен охватывать все годы обучения студентов в вузе. Оно не может ограничиться трансляцией студентам определенных знаний по проблеме толерантности, проведением спецкурсов и т.д. Формирование педагогической толерантности должно предугадывать переломные моменты становления жизненных позиций и ценностей, способствовать успешному, безпроблемному выходу из кризисов.

Развитая педагогическая толерантность станет одним из факторов адаптации в профессиональной деятельности после окончания вуза. Сталкиваясь с трудностями в профессиональной деятельности, начинающие

педагоги смогут найти равновесие между адаптацией к реальности и своими потенциальными возможностями.

Педагогическая деятельность насыщена разного рода стрессовыми ситуациями, связанными с эмоциональным напряжением. Напряженными могут быть ситуации взаимодействия с воспитанниками, коллегами по работе, родителями учеников и пр.

«Для педагогов стресс имеет двойственный характер: информационный стресс, связанный с информационными перегрузками, необходимостью быстрого принятия решения при высокой степени ответственности за последствия, и эмоциональный, характеризуемый возникновением эмоциональных сдвигов, изменениями в характере деятельности, нарушениями поведения. Повышенная напряженность приводит либо к агрессивным реакциям и эмоциональным срывам, следствием которых становится несдержанность, окрики, оскорбления, либо к пассивно-защитным реакциям» (Безюлева, Шеламова, 2003, с. 110), что является причиной эмоционального выгорания.

Снятию эмоционального напряжения и развитию эмоциональной устойчивости педагогов способствует развитая педагогическая толерантность.

Мы предполагаем, что развитие педагогической толерантности есть фактор успешной адаптации личности в профессиональном становлении как в процессы обучения, так в процессе самостоятельной педагогической деятельности.

Библиографический список

Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. М., 2003.

Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических заведений. М., 2000.

Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. М., 2004.

Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

Реан А.А., А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. 479 с.

Ю.Ю.Ковтун

Взаимодействия в системе «врач-пациент» как параметры профессиональной среды медицинского работника

В современном российском обществе наблюдается тенденция, согласно которой падение престижности такой социально значимой профессии, как врач, сочетается с повышением требований к представителям данного вида деятельности. Деятельность медицинских работников сама по себе является

эмоционально насыщенной. При этом эмоции имеют амбивалентный характер: радость по поводу успешной операции и угнетение из-за неверного диагноза, чувство собственной значимости и сожаление о допущенной ошибке в лечении и т.п. Кроме того, условия работы всегда влияют на успешное выполнение профессиональных задач: взаимоотношения в коллективе, обеспеченность материально-технической базы, наличие или отсутствие собственного кабинета, частота ночных дежурств и возможность полноценного отдыха после них.

С точки зрения экологической психологии, взаимодействие человека с окружающей средой, т.е. система «индивид-среда» «выступает как целостный совокупный субъект совместного развития человека и окружающей его социальной и природной среды» (Панов, 2006).

В ходе своей профессиональной деятельности врачи постоянно сталкиваются с различными фрустрационными обстоятельствами, их работа связана с эмоциональными и нравственными перегрузками. Под давлением таких психотравмирующих обстоятельств, как психологическое давление со стороны пациентов и их родственников, коллег, администрации, характер организации труда, личность врача может подвергнуться деформации в виде синдрома «эмоционального выгорания» (Скугаревская М.М., 2002). С позиции экопсихологии, такие последствия могут наступать в результате несоответствия требований среды и индивидуальных ресурсов человека.

В литературе по деонтологии и медицинской этике поднимается вопрос о тенденциях рассмотрения человека как объекта и субъекта, а также двух парадигмах: естественнонаучной и гуманитарной, с точки зрения врача и пациента. И делается однозначный вывод: если сущность человека сводить к физиологическим процессам, врач не сможет понять боль и страдания пациента, его отношение будет лишено сопереживания.

Современная медицина – отрасль естественнонаучного знания. Но, медицина имеет дело не с веществом, техникой или информацией, а с живым человеком, а этот факт иногда забывается.

Интересен феномен, что в российских учреждениях здравоохранения прилагательное «больной» стало именем существительным и заменяет слово «человек». Истоки этого явления можно проследить уже в первые годы обучения будущих медиков.

Получение медицинского образования организовано таким образом, что у студентов формируется взгляд на человека как на организм, в результате, врач идентифицирует человека с больным органом. Изучение физиологии, анатомии, гистологии, биохимии вместе со знаниями привносит на бессознательном уровне иллюзию возможности познания человека только на основе изучения закономерностей жизнедеятельности организма.

Цель исследования состояла в изучении профессии врача для организации программы психологического сопровождения этих специалистов.

Для реконструкции вариантов поведения врачей при взаимодействии с пациентами был использован метод интервью. Собранные описания трудных

ситуаций взаимодействия врача с пациентами были систематизированы и выявлены варианты коммуникативных взаимодействий.

Было проинтервьюировано 10 врачей городской клинической больницы №1 г.Белгорода.

Для стимулирования врачей использовались следующие вопросы: «Каковы типичные сложные случаи в практике врача, с которыми Вам удалось все же справиться», «Чем может гордиться врач?», «Что может привлекать врача в его работе?», «С какими пациентами сложнее всего работать?», «От чего устают врачи, что их раздражает в работе?», «Кто такой высокопрофессиональный врач, каковы профессионально-важные качества успешного врача, в чем проявляется успешность, эффективность его работы?», «Что самое трудное в начале карьеры врача?», «Что недопустимо в работе врача?», «Как складываются отношения врача и органов государственной власти, общественности?».

Анализ текстов интервью был исследован с помощью категорий экопсихологической теории взаимодействия, разработанной В.И.Пановым. Специфика экопсихологического взгляда в том, что «система «человек-природа (окружающая среда)» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении как общеприродные принципы развития, так и природу бытия человека...» (Панов В.И., 2006). Данное отношение «человек-окружающая среда» может быть конкретизировано в ситуации профессионального взаимодействия.

В.И.Панов выделяет следующие виды взаимодействия: 1) объект-объектный, 2) объект-субъектный, 3) субъект-объектный, 4) субъект-обособленный, 5) субъект-совместный, 6) субъект-порождающий (Панов В.И., 2004). В профессиональной среде врача его экопсихологическое взаимодействие складывается из общения с четырьмя категориями субъектов: пациенты, коллеги, родственники пациентов, представители властных структур. Применительно к ситуации общения врачей с пациентами, позиция врача в диаде указана первой, и типы экопсихологического взаимодействия выглядят следующим образом.

1. Объект-объектный тип имеет место в том случае, когда взаимодействие в системе «врач-пациент» имеет формальный характер и оба участника взаимодействия занимают пассивно-ролевою позицию.

2. Объект-субъектный, когда врач занимает пассивную позицию при обсуждении хода лечебного процесса с пациентом. Таким образом, он подчиняется требованиям пациента.

3. Субъект-объектный, когда врач активно воздействует на пациента, занимающего пассивную, объектную позицию и принимающего данное воздействие.

4. Субъект-субъектный тип имеет место в тех случаях, когда оба компонента системы «врач-пациент» активно взаимодействуют друг с другом. Это взаимодействие может иметь различные аспекты.

А) Субъект-обособленный, когда врач и пациент занимают активную позицию, пытаясь убедить друг друга в необходимом ему решении вопроса, но при этом не учитывая мнение (субъектность) другого. Конструктивного взаимодействия между ними не получается.

Б) Субъект-совместный тип взаимодействия отмечается в тех случаях, если взаимодействие между врачом и пациентом носит характер конструктивного диалога. Взаимодействие носит характер «встречи и диалога с другим», подчиненных совместному достижению цели.

В) Субъект-порождающий тип предполагает, что взаимодействие в системе «врач-пациент» приводит к взаимному изменению исходной позиции каждого из участников диалога.

В качестве примеров приведем несколько описаний материалов интервью врачей.

А. «Работая в «тяжелом» отделении, сложно привыкнуть к тому, что здесь нет больных, с которыми можно поговорить, не встретишь каких-то интересных людей. О личности речь не идет, перед тобой тело, которое ты должен лечить».

Когда больной в тяжелом состоянии или без сознания, он пассивно принимает все врачебные манипуляции. Таким образом, здесь представлен **СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫЙ ТИП ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**.

«Есть люди, которые изначально неуважительно относятся к врачам. В СМИ постоянно встречаются критические выступления в адрес докторов, обвинения, большинство из которых несправедливы. Пациенты и их родственники считают систему здравоохранения еще одной сферой услуг. Они представляют работу врача как «обслуживание» клиентов. И, как следствие, высказывания: «Кто обслуживает мою палату?» и т.п. Они с самого начала лечения агрессивно настроены, предъявляют необоснованные требования, ведут себя высокомерно, угрожают написанием жалоб в адрес медицинского персонала».

В данном случае имеет место **ОБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЙ** тип взаимодействия, при котором врач занимает пассивную позицию и подчиняется требованиям пациента.

«В последние годы появилась такая тенденция, когда все слова врача люди «проверяют» в сети Internet. Они сами устанавливают диагноз, подбирают лечение, назначают сами себе или своим родственникам препараты, отменяют рекомендации врача, не имея медицинского образования. Их познания основаны на слухах и чьем-то мнении».

В этом случае речь идет о **СУБЪЕКТ-ОБОСОБЛЕННОМ** типе взаимодействия. Врач и пациент занимают активную позицию, не учитывая мнение другого. При этом взаимодействия у них не получается.

«Ко мне часто обращаются люди, которые побывали у многих врачей и не получившие улучшения своего состояния. Они уже хорошо разбираются в своем самочувствии, в методах лечения, лекарствах. И здесь бывает два варианта. Один человек уже почти потерял надежду и пришел к тебе, потому что надо. Он механически рассказывает свой анамнез, и в его голосе слышится сомнение в том, что очередной врач сможет ему помочь. Я не пытаюсь искусственно завоевывать доверие пациента, он пришел ко мне за помощью, а не за сочувствием. Я внимательно выслушиваю его, задаю вопросы, осматриваю. И, как результат встречи, я предлагаю ему программу обследования или лечения. Пациент вправе согласиться или нет. Лечение – дело добровольное. А когда у человека есть альтернатива и он принимает предложенный мной план действий, он берет на себя часть

ответственности за лечение. И в дальнейшем мы вместе с ним, беседуя на равных, обсуждаем тактику.

В другом случае, человек изначально доверяет мне безоговорочно, потому что, например, слышал обо мне положительные отзывы. Он настроен на сотрудничество, выполняет все предписания. Я, в свою очередь, доступно ему объясняю, что и зачем ему назначаю, отвечаю на все вопросы».

В первом варианте, речь идет о СУБЪЕКТ-ПОРОЖДАЮЩЕМ типе взаимодействия. Врач своими активными действиями меняет исходную позицию клиента и создает ситуацию для образования совокупного субъекта совместного поиска решения.

Во втором варианте представлен СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНЫЙ тип взаимодействия, который носит характер конструктивного диалога и подчинен выполнению общей задачи.

В дальнейшем планируется провести контент-анализ собранных материалов интервью и опроса и определение распределения процентных долей частоты встречаемости признаков шести типов эконсихологического взаимодействия врача и пациента. Формализованные типы взаимодействия планируется соотнести с различными личностными характеристиками и показателями профессиональной дезадаптации.

Библиографический список

Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М., 2006.

Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М., 2004.

Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.

Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. №7. С. 3-9.

О.В.Куликова

Проблемы социально-психологической адаптации молодых специалистов

Проблема изучения адаптации сотрудников к профессиональной деятельности в организации в последнее время приобретает все большую актуальность в России. Большинство современных организаций направляет огромное количество средств на развитие своего персонала, так как именно квалифицированные и опытные специалисты являются одним из основных слагаемых успеха организации.

Адаптация молодых специалистов является элементом системы управления персоналом и влияет на повышение конкурентоспособности организации (Егоршин, 2005). Учитывая современную ситуацию, необходимо в короткий срок помочь молодым людям сформировать готовность решать задачи в непростых ситуациях, иногда в условиях неопределенности. Требования, предъявляемые к молодому специалисту, высокие, поэтому только знаний по выбранной специальности бывает недостаточно.

Безусловно, успешное приспособление специалиста к системе внутриорганизационных и межличностных взаимоотношений обеспечивает удовлетворенность процессом и результатом деятельности. Кроме этого, успешная адаптация работника оказывает влияние на эффективность деятельности самой организации.

Адаптация представляет собой процесс приспособления субъекта к задачам, условиям и традициям организации, формирования положительного отношения к профессиональной деятельности, вхождения в систему межличностных отношений, определение условий для самореализации личности и удовлетворения ее потребностей (Началджян, 2008, с. 125).

Следует отметить, что социально-психологическая адаптация молодого специалиста может быть связана с различными трудностями. Сюда можно отнести как недооценку наличия практического опыта, так и наоборот переоценку значения теоретических знаний. В отдельных случаях адаптация – болезненный процесс, что обусловлено отказом от привычного, изменением поведения и преодолением различного рода трудностей.

Немаловажным фактором, влияющим на процесс адаптации молодых специалистов, является духовная атмосфера коллектива, влияние которой может носить как положительный, так и отрицательный характер.

Нерасположение, антипатия, безразличное, враждебное, а иногда и агрессивное отношение к молодому специалисту со стороны коллег в некоторых случаях могут сыграть отрицательную роль в его профессиональном самоопределении. Однако, нормальный психологический климат, доброжелательная обстановка в коллективе способствуют большей заинтересованности молодого специалиста в работе, что проявляется в интересе к работе коллег (Володина, 2008, с. 67).

Руководители организаций должны уделять определенное внимание новым сотрудникам, чтобы процесс психологической адаптации последних, протекал успешно.

Грамотное управление процессом социально-психологической адаптации значительно облегчает ее и ускоряет в несколько раз. Оно сводится к проведению совокупности мероприятий, направленных на то, чтобы помочь новому сотруднику лучше ориентироваться в организации, сократить период освоения им работы, облегчить установление контактов с окружающими.

Следует отметить, что социально-психологическая адаптация предполагает установление межличностных и деловых отношений с сослуживцами, освоение ценностей и групповых норм поведения. Новый работник знакомится с расстановкой сил в организации, выясняет значимость того или иного сотрудника, включается в состав формальных и неформальных групп. При этом процесс социально-психологической адаптации может оказаться трудным и долговременным. Учитывая вышеобозначенное, проведение специальных мероприятий по адаптации персонала будет способствовать быстрому и эффективному вхождению новых сотрудников в жизнь организации.

Психологически это дает человеку ощущение того, что его ждали, к его приходу готовились, позволяет избежать на первых порах многих ошибок и тем самым снизить вероятность разочарования и досрочного ухода.

Отметим, что в настоящее время многие организации для того, чтобы сгладить проблемы адаптации, разрабатывают и применяют различные методики, направленные на максимально быстрое и эффективное включение нового работника в деловую жизнь организации.

Однако, острая потребность в разработке и реализации программ по социально-психологическим аспектам управления персоналом, а также соответствующая междисциплинарная подготовка будущих специалистов в рамках высших учебных заведений остается актуальной.

Программу повышения социально-психологической адаптации молодых специалистов целесообразно реализовывать в виде семинаров-тренингов. Помимо узкоспециализированных целей, в задачи данной программы может входить развитие навыков, необходимых любому человеку для эффективного взаимодействия и адаптивного поведения в окружающем мире.

В рамках данной программы деятельность специалиста в области управления персоналом направлена на сплочение коллектива, разрешение конфликтных ситуаций, улучшение адаптации новичка в коллективе, индивидуальные психологические консультации сотрудников и руководителей, развитие наставничества.

Развитие в организации эффективной процедуры адаптации, позволит получить следующие результаты:

1. Снижение затрат по поиску нового персонала;
2. Сокращение текучести кадров;
3. Формирование кадрового резерва;
4. Сокращение времени выхода на точку рентабельности для новых сотрудников;
5. Развитие позитивного отношения новичка к работе и организации;
6. Снижение конфликтных ситуаций в коллективах.

Учитывая актуальные потребности организаций и персонала, к решению проблемы адаптации молодых специалистов необходимо подходить комплексно с привлечением специалистов различного профиля (юристов, программистов, экономистов, психологов и т.д.). Это позволит обеспечить большую эффективность программы по адаптации молодых специалистов.

Таким образом, если в результате адаптационного процесса, организация в кратчайшие сроки получает высокомотивированных сотрудников, работающих на стабильный результат, то процесс адаптации сотрудников в данной организации действительно эффективен.

Библиографический список

Володина Н.В. Адаптация персонала. Российский опыт построения комплексной системы. М., 2008.

Егоршин А.П. Управление персоналом: учебник для вузов. 5-е изд., доп и перераб. Н. Новгород, 2005.

Началджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. М., 2008.

М.И. Плугина, Ю.В. Шведенко

Психолого-акмеологические условия оптимизации психологической помощи преподавателям высшей школы на этапе профессиональной адаптации

Проблема адаптации личности к новым условиям жизнедеятельности особенно остро заявляет о себе на переломных этапах развития общества. На фоне довольно сложных социально-экономических преобразований, сопровождающихся кризисами, она остается приоритетной.

Известно, что каждый человек, включающийся в новые для себя условия деятельности, неизбежно проходит более или менее длительный процесс первичной адаптации и только после этого на более высоком уровне осуществляет выполнение своих обязанностей в рамках вторичной адаптации и на последующих этапах жизнедеятельности. Сложность проблемы, связанной с вхождением человека в новые для него условия, требует более тщательного анализа содержания понятия «адаптация».

В научных исследованиях адаптация чаще всего рассматривается как приспособление организма, личности или группы к измененным внешним условиям (Рапацевич, 2011, с. 8). И этот процесс имеет не только личностную значимость для отдельного субъекта, но и влияет на результативность совместной деятельности, межличностных отношений и пр. В общем виде вопросы, связанные с адаптацией, адаптационными возможностями личности, группы, являются значимыми для становления личности на всех этапах жизнедеятельности, в том числе и для специалистов различных сфер профессиональной деятельности. Особую значимость все эти вопросы приобретают для человека на этапе вхождения и освоения профессии. С этими проблемами сталкиваются в первую очередь представители тех профессий, которые предъявляют к личности высокий уровень требований, а сама деятельность представлена многофункциональностью. Ярким примером в этом плане является педагогическая деятельность, которая, имея свою специфику, являясь по своей сути многофункциональной, предъявляет к личности и деятельности преподавателя систему требований, связанных с подготовкой конкурентоспособного будущего специалиста. Поэтому преподаватель в процессе освоения новой профессиональной роли должен в полной мере не только осознавать степень своей ответственности за результаты деятельности, но и степень своего влияния на формирование личности в важный и сложный период ее становления - формирование мировоззренческой системы.

Изучение вопросов адаптации преподавателя высшей школы связано в первую очередь со спецификой его профессиональной деятельности, что

заслуживает особого внимания со стороны исследователей и практических работников, в том числе и специалистов службы практической психологии, т.к. эффективная адаптация представляет собой одну из важнейших предпосылок успешной профессиональной деятельности и качества образовательного процесса.

Активное развитие службы психологической помощи и поддержки субъектам образовательного процесса сегодня делает возможным конструктивное разрешение и преодоление противоречий, возникающих у преподавателей высшей школы на этапе освоения профессии. Но, это возможно в том случае, если психологическая помощь будет действенной, адресной.

Анализ проблемы организации психологической помощи личности в процессе жизнедеятельности показывает, что деятельность специалистов таких служб может оказать значительное влияние на становление и развитие личности посредством учета объективно существующих и создания определенных условий. Это позволяет выдвинуть предположение о том, что эффективность психологической помощи преподавателям на этапе вхождения и освоения профессии также будет обусловлена наличием ряда конкретных условий.

При этом необходимо отметить, что существуют различные подходы в выборе, определении условий, которые могут привести к желаемому результату. В частности, в различных исследованиях предлагается в качестве основополагающих рассматривать условия, которые определяются:

- степенью значимости для конкретной ситуации (основные и дополнительные условия);
- возможностями субъекта влиять на ситуации (объективные и субъективные);
- степенью их поливариативности (общие и специфические условия) и т.д.

Можно выделить и другие подходы в классификации возможных условий, но главным является то, что каждая группа будет направлена на решение конкретных задач и достижение определенных целей.

На наш взгляд, наиболее продуктивным является междисциплинарный подход, который обеспечивает возможность учесть влияние наиболее значимых характеристик. В данном случае речь идет о совокупности акмеологических, психологических, социально-психологических, педагогических и пр. условиях. Именно такой точки зрения придерживаются: И.Л. Беляева, А.А. Деркач, С.Г. Измайлов, В.Г. Зазыки, Л.А. Степанова и др.

Исходя из рассматриваемой проблемы, мы считаем правомерным выделение и описание условий, реализация которых позволит в полной мере выполнить те задачи и функции, которые находятся в компетенции специалистов практической психологии, а именно оказание психологической помощи преподавателям на этапе профессиональной адаптации. И, как показывают исследования последних лет, наибольшую значимость при решении поставленных задач имеют психолого-акмеологические условия.

Наличие психолого-акмеологических условий в процессе оказания психологической помощи начинающим преподавателям способствует, с одной стороны, более высоким достижениям в профессии, с другой, - совершенствованию личности через оптимизацию межличностных отношений, повышение акмеологической, педагогической и социальной компетентности, психологической и общей культуры молодого специалиста и т.д.

Деятельность специалистов службы практической психологии при реализации содержательных компонентов этой группы условий связана:

- с формированием установок, направленности и готовности начинающих педагогов к позитивному принятию требований общества и профессионального сообщества (как к педагогической деятельности, так и к самой личности преподавателя), использованию образовательного капитала в процессе личностно-профессионального развития, организации конструктивного взаимодействия психологов со всеми субъектами образовательной среды;

- с разработкой индивидуальных акмеограмм личностно-профессионального становления преподавателей на этапе профессиональной адаптации;

- с разработкой и реализацией программы психологической помощи, включающей современные развивающие технологии, и обеспечивающей активизацию адаптивных возможностей личности, формирование адекватной самооценки, развитие личностных профессионально значимых качеств, преодоление сформированных стереотипов, минимизацию негативных эмоциональных состояний, представление о стратегиях личностно-профессионального развития (Агапов, Плугина, 2012).

Все перечисленное может осуществляться, прежде всего, в процессе реализации программы психологической помощи начинающим преподавателям. В этой статье считаем возможным рассмотреть деятельность, содержание которой определяется одной из ведущих функций практических психологов - психологическое просвещение. В рамках этой функции, благодаря систематической и целенаправленной просветительской деятельности можно оказывать влияние на направленность, педагогическую позицию, ценностные ориентации, установки начинающих преподавателей.

На наш взгляд, основными методами работы в этом направлении правомерно рассматривать: публичные лекции, семинары, дискуссии, деловые игры, научно-методические конференции и т.д., в которых наравне с опытными преподавателями начинающие педагоги могут высказывать свою точку зрения, обмениваться мнением. Главным здесь должно стать установление адекватной обратной связи между всеми участниками совместных мероприятий, благодаря которой, может происходить не только развитие рефлексивных способностей, но и формирование потребности в использовании образовательного капитала профессионального сообщества для преодоления возникающих проблем, противоречий, для личностно-профессионального совершенствования.

Иначе говоря, речь идет о роли внешней среды, о степени влияния ее условий и факторов на личностно-профессиональное развитие каждого

преподавателя, на повышение уровня профессионализма его личности и деятельности.

Известно, что образовательный капитал является частью капитала социального. В частности, в исследованиях отечественных социологов образовательный капитал рассматривается как составляющая культурного капитала, который в свою очередь является компонентом социального капитала человека.

Существующие исследования показывают, что социальный капитал сегодня рассматривается как реальное условие оптимизации личностно-профессионального развития специалиста любого профиля, а определенные его составляющие (в частности, образовательный) правомерно рассматривать ведущим условием для совершенствования деятельности, личностного роста педагогов, для повышения качества образования в целом. При этом следует отметить, что достижение профессионализма личности и деятельности современного специалиста обеспечивается не только посредством совершенствования его академических знаний, но и за счет развития тех способностей, которые обеспечивают личности «превращение» общечеловеческих ценностей в свои собственные, позволяют ему проявлять социальную и профессиональную активность. Исходя из этого, правомерно высказать мысль о необходимости и возможности рациональное использование человеческого, социального капитала для личностно-профессионального роста, для нравственного воспитания и совершенствования личности.

Если говорить о социальном капитале, то стоит отметить, что этот феномен имеет общественную, а не индивидуальную природу. Многие исследователи (П. Бурдье, Дж. Колман, А. Портес, Р. Патнэм и др.) отмечали, что социальный капитал присущ самой структуре человеческих отношений, так как, находясь во взаимодействии с другими людьми, человек получает множество преимуществ. Следовательно, социальный капитал не может находиться в чьей-либо собственности, он представляет собой общественное благо, которым могут пользоваться все (Бурдье, 1993). И здесь важно, чтобы человек не только был ориентирован на конструктивное взаимодействие с различными человеческими сообществами ради получения собственных выгод, но и сам был источником благополучия для других, обладал способностью использовать в рамках, дозволяемых законом, одобряемых общечеловеческими нормами существования, социальный капитал.

Это позволяет утверждать, что начинающий профессионал любого профессионального сообщества не может только потреблять наработанный опыт и то, что создано до его профессиональной деятельности. Он «должен» уметь «отдавать, делиться» тем, чем располагает сам. И это можно объяснить следующим. Понятие «социальный капитал» близко к терминам «экономический капитал» и «физический капитал». Общим в понимании и использовании терминологии является понятие «запас». Но отличие социального капитала заключается в том, что он не теряет в величине по мере использования, а напротив, не будучи используемым, он утрачивает свою

ценность. При этом, как и физический капитал, он требует вложений в себя в форме социального взаимодействия и действий, поддерживающих доверие. Социальный капитал стимулирует экономическое развитие, содействуя связям между предпринимателями, работниками, облегчая доступ к информации, принятию коллективных решений и эффективных коллективных действий.

Традиционно различают две формы существования социального капитала:

- структурный (общественные институты, сети, ассоциации; правила, которым подчинено их существование);
- когнитивный (доверие, отношения, ценности, нормы и способы поведения).

Практика показывает, что высокий уровень всеобщего взаимного доверия, сотрудничество, позитивное общение, взаимопонимание, открытость – всё это составляет социальный капитал профессионального сообщества, и чем лучше он развит, тем больших успехов это сообщество, и каждый его представитель могут достичь.

Если говорить об образовательном капитале, то это, прежде всего, совокупное образовательное богатство человека в форме его образовательной культуры, т.е. личная собственность в виде дипломов, ученых степеней и т.д. Кроме образовательного капитала в культурный капитал исследователи включают также интеллектуальный капитал, морально-нравственный капитал, символический капитал и т.д. Совокупность этого и обеспечивает нам получение социально одобряемого результата в профессиональной деятельности и в личностном развитии.

Профессиональная деятельность реализует потенциальный человеческий капитал в реально используемый и предопределяет социальное положение индивида, она реализует трудовые способности и отражает принадлежность людей к определенному социальному слою. Характеристиками каждого из профессиональных социальных слоев являются: применение умений и навыков, основанное на специфическом теоретическом системном знании; наличие специализированного образования и обучения этим умениям и навыкам; имеющаяся особая профессиональная компетентность, подтвержденная сданными экзаменами; специфика определенным образом упорядоченного кодекса поведения, обеспечивающая профессиональную схожесть; выполнение формально очерченных служебных обязанностей.

Именно поэтому так важна идея организации психологической помощи тем преподавателям, которые входят в профессиональное сообщество, адаптируются к его требованиям, с целью развития у них способности и готовности с одной стороны рационально использовать имеющийся образовательный запас, накопленный трудом опытных преподавателей, с другой, - потребности и желания делиться собственным приобретенным опытом с другими. Взаимодействуя со всеми субъектами образовательным пространством, начинающий преподаватель фактически формирует свой трудовой потенциал. А социальный капитал страны в целом, ее образовательный потенциал, в частности, несравнимо выиграют, если все

заинтересованные структуры, органы и организации будут составлять единое целое не только в решении проблемы подготовки будущих специалистов, но и в совершенствовании личности и деятельности каждого преподавателя, в формировании профессионализма тех, кто обеспечивает выполнение социального заказа общества и профессионального сообщества. И здесь важное значение имеет, как работа специалистов психологической службы по формированию соответствующих установок у начинающих преподавателей, так и четкая постановка задач, определение ориентиров, позиции руководителей образовательного учреждения по отношению к молодым преподавателям. Среди этого важным представляется формирование со стороны руководителей вуза установок, связанных с повышением профессионального мастерства, формированием психолого-педагогической и акмеологической компетентности, как неотъемлемой составляющей общей культуры и профессионализма преподавателя. В свою очередь, наличие таких установок – результат просветительской и консультационной деятельности практических психологов с представителями управленческих структур.

Следующее условие этой группы, которое, на наш взгляд, может оптимизировать эффективность психологической помощи начинающим преподавателям, связано с выполнением такого вида деятельности в работе специалистов психологической службы как разработка и использование индивидуальных акмеограмм.

Построение акмеограмм личностно-профессионального становления специалиста сегодня рассматривается исследователями одновременно и как условие и как средство и как метод, обеспечивающий эффективность профессионального становления (Деркач, Зазыкин, 2004, 2006). Этот вид работы достаточно подробно описан в работах многих исследователей. Эффективность применения акмеограмм для оптимизации профессиональной деятельности уже доказана. Но в контексте заявленной проблемы следует отметить такую особенность: применение акмеограмм личностно-профессионального становления позволяет не только выявить наличие и уровень сформированности личностных, имеющих значимость для профессиональной деятельности характеристик, определить факторы, сопровождающие входение и становление в профессию.

Главное назначение акмеограммы развитие способности к самопознанию, самопониманию, самооценке, развитие рефлексивных способностей преподавателя (Плугина, 2008).

Практика показывает, что использование акмеограммы как метода диагностирования обеспечивает начинающим преподавателям возможность выстраивать на основе адекватной самооценки позитивную профессиональную стратегию и определять факторы, сопутствующие процессу профессионального становления.

Подводя итог рассмотренной проблемы, можно сделать вывод о том, что для повышения эффективности психологической помощи преподавателям высшей школы на этапе профессиональной адаптации необходимо наличие

специальных условий. В результате анализа вопросов, связанных с условиями оптимизации функционирования психологической службы, мы определили, что к ним, кроме психолого-акмеологических условий (разработка программ психологической помощи, индивидуальных акмеограмм, формирование установок, обеспечивающих конструктивное сотрудничество психологов и субъектов образовательной среды, ориентация преподавателей на активное использование образовательного капитала и пр.) следует также отнести:

- нормативно-регламентирующие условия (документы, приказы, постановления и пр., регламентирующие деятельность специалистов службы практической психологии);

- организационно-деятельностные (разработка модели, интеграция представителей всех методических и педагогических служб вуза, выбор направленности деятельности службы).

Реализация всех перечисленных условий в процессе осуществления психологической помощи начинающим преподавателям обеспечивает не только эффективное освоение профессиональной деятельности, но и позволяет определить вектор построения конструктивной профессиональной стратегии, преодолевать факторы риска, выявлять и активизировать имеющийся ресурс, необходимый для достижения вершин профессионализма (Плугина, 2008).

С другой стороны, наличие перечисленных условий обеспечивает специалистам службы практической психологии возможность эффективно достигать поставленные цели, решать задачи, связанные с оказанием помощи начинающим преподавателям на этапе вхождения в профессию, определять содержание стратегий сотрудничества на всех этапах профессионального становления педагогов.

Библиографический список

Агапов В.С., Плугина М.И. Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы. М., 2012.

Акмеология. Учебник. Изд. 2-е, переработанное /Под общ. ред. А.А. Деркача. М., 2006.

Бурдые П. Социология политики: Пер. с фр. / Под общ.ред. Н.А. Шматко. М., 1993.

Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. М.; СПб., 2004.

Плугина М.И. Акмеологическое сопровождение профессионального становления преподавателей высшей школы. Монография. М., 2008.

Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. Мн., 2011.

Н.Г.Терещенко

Психологическое обеспечение адаптации персонала в организации

Ко всему привыкаешь...

Кадровая статистика свидетельствует, что наибольший процент ухода сотрудников происходит в три первые месяца работы, а из числа уволившихся в

первый год, 90% людей приняли такое решение сразу как приступили к выполнению своих обязанностей в новой организации. Основными причинами увольнения новых сотрудников специалисты по управлению персоналом считают отсутствие в корпоративной культуре компании политики внимательного отношения к новичкам (Кайдас, 2005; Маслов, 1998; Спивак, 2000; Успенская, 2005 и др.). Практически для любого человека начало работы в новой организации или переход на новую должность – непростой в психологическом отношении этап. Период привыкания, вхождения в работу и должность сопровождается, как правило, определенными переживаниями субъекта, ростом нервно-психической напряженности, снижением стрессоустойчивости. От процесса адаптации в организации зависит сохранение интереса к работе, удовлетворенность и вовлеченность в работу, профессиональный и карьерный рост, корпоративная лояльность, трудовая и общественная активность и продуктивность работника. Поэтому психологическое сопровождение процесса адаптации сотрудника приобретает особую актуальность.

В широком смысле адаптация (от лат. *adaptio* – приспособлять) – это приспособление к окружающим условиям. Адаптация является междисциплинарным феноменом и рассматривается множеством подходов, которые выделяют универсальные его особенности. На протяжении своей жизни человек является постоянным субъектом непрерывного процесса адаптации. Адаптация человека – это сложный процесс и результат активного его взаимодействия с окружающей средой, который возникает с момента вхождения человека в новые для него (или существенно изменившиеся) условия среды и заканчивается, когда система «субъект-среда» достигают состояния оптимального функционирования и развитию в направлении достижения ее целей. В процессе адаптации исследователи выделяют этапы: первичной адаптации, стабилизации, возможной дезадаптации, вторичной адаптации, возрастного снижения адаптационных возможностей. Адаптация реализуется в различных иерархически представленных сферах жизнедеятельности человека, каждый из которых имеет собственные проблемы и специфические характеристики субъекта (личностные, энергетические, операционные, информационные структуры).

Все эти особенности проявляются по отношению к профессиональной адаптации субъекта на производстве, в организации. В этом случае под производственной адаптацией понимают приспособление сотрудника к организационной среде, в результате которого он осваивается в относительно новых для него профессиональных, психофизиологических (санитарно-гигиенических), социальных, организационных условиях, а именно:

- развивает некоторые личностные качества, овладевает опытом, который требует новое рабочее место, применяемое оборудование и технология, особенности организации;

- осваивает психофизиологические условия труда, приспособливается к новым нагрузкам, темпу, ритму, режиму труда;

– принимает нормы, правила, субкультуру, традиции, коллектива, привыкает к статусу и социальной роли в новой группе;

– усваивает требования организации, ее корпоративные ценности и как специалист занимает место в структуре организации (Истратова, Эксакусто, 2006; Кайдас, 2005; Маслов, 1998; Ципкин, 2001).

Таким образом, в структуру производственной адаптации входят разные ее виды, и каждый из них может вызвать у новичка свои сложности. Среди них по критерию опыта работы различают первичную и вторичную. В первом случае имеется в виду приспособление молодых сотрудников (выпускники школ, техникумов, вузов), которые еще не имели профессионального опыта. Во втором – специалистов с профессиональным опытом (при получении другого образования, смены работы, организационных изменений, сотрудники старшего возраста и др.) (Зеер, 2006). Считается, что в первые три месяца в любом случае необходимо проявлять особое внимание к адаптанту. Этот период наиболее субъективно сложен, так как уровень освоения профессии еще недостаточный, нормы трудовой деятельности представляются напряженными, а фактические условия труда могут не соответствовать ожиданиям в отношении выбранной профессии. Указывают три уровня психологических проблем адаптанта – информации, действий, отношений. Во-первых, это трудности принятия решения из-за недостатка (несвоевременности) нужной информации, или из-за избытка информации (требует предельного внимания и запоминания). Во-вторых, необходимость одновременного решения нескольких дел: выполнение работы в соответствии с новыми обязанностями; освоение деятельности; изучение ситуации, ее оценка и принятие решения; установление полезных контактов; построение собственного поведения. В-третьих, постоянное пребывание под бдительным вниманием окружающих - в зоне оценивания; необходимость формирования определенного позитивного мнения окружающих о себе (Истратова, 2006).

Эффективность профессиональной адаптации зависит от объективных факторов – производственной среды, реализующих мотивационные ожидания сотрудников, о чем свидетельствуют обзоры результатов, выполненных эмпирических исследований (Карпов, Орел, Тернополь, 2003; Шульц Д., Шульц С., 2003).

Исследования свидетельствуют об эффективности мероприятий для психофизиологической адаптации, содействующих обеспечению лучшего приспособления среды к человеку, например, направленные на снижение его утомляемости. Большое значение, как для молодых специалистов, так и для давно работающих, имеет уровень материального вознаграждения работников (не только сам денежный эквивалент, но и отраженный им статус и престиж). Сильным фактором, обеспечивающим эффективную адаптацию, также является характер взаимоотношений в коллективе (и по вертикали и горизонтали). По результатам опроса, те работники, которые увольнялись, оценивали качества коллектива очень низко, чем те, которые намеривались остаться. В условиях первичной адаптации большее значение имели взаимоотношения с коллегами,

другими рабочими, чем с руководителями. Что касается взаимоотношений с руководителями, то выяснилось, что их влияние опосредованно уровнем образования. Высокая степень неудовлетворенности взаимоотношениями отмечается у работников с высшим образованием, в отношении которых руководитель с недостаточным уровнем образования преднамеренно создает плохие условия. Исследования показали, также, что большое значение для адаптации новичка имеет также наличие рядом с ним хорошего, заботливого наставника, а также стиль руководства, применяемый руководителем в управлении коллективом. Так было показано, что демократический стиль руководства является существенным фактором адаптации новичка, влияющим на его эффективное включение в совместную деятельность (Карпов, Орел, Тернополь, 2003; Фукин, 2003).

В психологической литературе отмечается связь процесса адаптации и субъективных факторов – характеристик, персонифицированных в самом работнике (возраст и пол, образование и опыт, личностные качества и др.) Ильин, 2001; Карпов, Орел, Тернополь, 2003; Мучински, 2004). Значимая роль принадлежит эмоциональной стабильности, а также качествам личностного самоуправления. Эффект производственной адаптации зависит от стратегии профессиональной адаптации; выбор которой определяется субъектными факторами. Так в исследованиях было установлено, что лица низким уровнем пластичности нервной системы адаптируются за счет эмоционально-волевых характеристик. Они демонстрируют конформную стратегию адаптации, содержание которой составляет усвоение норм конкретной профессиональной среды, опора на указания и советы статусных лиц, стремление к согласию в межличностных отношениях. Лица с высоким уровнем пластичности (лабильности и подвижности) нервной системы адаптируются за счет рационального поведения, коммуникативных характеристик личности. Основным содержанием поведения является направленности на самостоятельность, поиск оптимальных приемов работы, организации труда. Такая стратегия поведения характеризуется как творческая.

В структуре факторов, влияющих на успешную производственную адаптацию и длительность работы в организации, центральное место принадлежит мотивации. Анализ работ позволяет сделать вывод о значении всей совокупности мотивов субъекта.

Затрудняют процесс адаптации и свидетельствуют о неблагоприятном протекании этого процесса состояние «производственной тоски» и более отсроченное состояние «эмоционального выгорания». Отрицательно влияют и ведут к дезадаптации собственные самооценочные установки и стереотипы, а также негативная система самовосприятия.

Процесс адаптации выражается в изменениях, которые затрагивают различные уровни индивидуальности субъекта – психофизиологических, личностных, социально-психологических. Указанные специфические проблемы каждого уровня определяют задачи психологической помощи. Таких групп задач выделяют как минимум три.

1. Как правило, адаптация сопровождается состоянием тревоги субъекта, выражается в снижении стрессоустойчивости, росте нервно-психической напряженности, в психическом напряжении и стрессе и др. Психофизиологический адаптационный синдром часто обеспечивается скрытой профессиональной непригодностью, поэтому психологическое сопровождение состоит в диагностической работе, направленной на оценку профессионально важных психофизиологических свойств.

Основными направлениями и конкретными задачами дальнейшей психологической помощи могут быть (Зеер, 2006):

- в работе с коллективом – создание благоприятного микроклимата, обеспечение социальной поддержки в отношении нового сотрудника;

- в работе с адаптантом – формирование позитивного отношения в решении субъективно новых задач, чувства поддержки, социальной защищенности, востребованности: снятие состояния тревоги за счет формирования установки на ориентационное поведение; замена деструктивных установок (на преодоление трудностей) конструктивными (установкой на применение опыта, выбор эффективных форм поведения и актуализацию резервных возможностей). Целесообразным является оперативное психологическое консультирование и психологическое обучение навыкам саморегуляции.

2. Освоение профессиональной деятельности требует приспособления уже имеющегося профессионального опыта и индивидуального стиля к структуре трудового поста (освоение целей, функций, обязанностей, прав и др.), включения в профессиональное сотрудничество, развития компетентности, обеспечивающей конкурентоспособность.

Основными проблемами адаптанта, требующими психологической помощи являются:

- несоответствие компетентности специалиста требуемой;

- неадекватная оценка специалистом своей компетентности.

Изучение соотношения реальной и требуемой компетентности, величины расхождения, если имеется несоответствие, позволит оценить пригодность специалиста к рабочему месту и прогнозировать состояние его мотивации к деятельности.

Возможны три варианта такого соотношения реальной и требуемой компетенции:

- соответствие (показатель пригодности и фактор успешной адаптации специалиста, его дальнейшей успешности и удовлетворенности);

- преобладание реальной над требуемой компетентностью (возможно снижение мотивации сотрудника, так как для него важно, чтобы весь опыт был задействован);

- недостаточная реальная компетентность, преобладание требуемой компетентности (полная или частичная непригодность специалиста к рабочему месту).

В двух последних случаях необходимо кадровое перемещение сотрудника или повышение его квалификации. Совместно с сотрудником прорабатывается план карьеры в организации и использование его профессионального потенциала в его собственных интересах и интересах его организации. Необходимо учитывать, что такие ситуации могут вызвать у сотрудника тягостные эмоциональные состояния – фрустрации. В этом случае поддержка заключается в выработке новых профессиональных целей.

Бывают ситуации неадекватной оценки специалистом собственной компетентности – завышение (постановка целей, превышающих возможности) или занижение ее (сопровождается чувством профессиональной неполноценности, характерна пассивность, боязнь ответственности). Следствием неадекватной самооценки является недостаточная профессиональная адаптация, неполная его реализация в профессиональной деятельности. В этих случаях психологическое сопровождение направлено на коррекцию самооценки: обучение умениям сравнивать себя с самим собой, сопоставительный анализ требований содержания и задач деятельности возможностям; выработка надежных критериев самооценки.

Мероприятия в рамках психологического сопровождения направлены на оценку компетентности; разработку мер помощи (постановке вопроса о повышении квалификации или кадровом перемещении); формировании адекватной самооценки и коррекции сложившихся в отношении себя установок и чувств профессиональной неполноценности.

3. Включение сотрудника в новую систему межличностных отношений требует принятие норм поведения, освоение социальных ролей и др. Конкретными задачами в этом случае являются:

- ознакомление новичка с нормами организации, правилами поведения, санкциями за их нарушение;
- оказание помощи новому сотруднику в приведении к соответствию его позиции с интересами группы
- оперативная психологическая помощь в разрешении конфликта (в отдельных случаях).

В настоящее время в организациях выработаны определенные традиции сопровождения новичка на этапе производственной адаптации, разработаны комплексы мероприятий, обеспечивающие формирование положительного настроения сотрудника на продуктивную работу в ней. Кроме того, данные технологии позволяют усилить лояльность по отношению к организации, обеспечить развитие коллектива, содействовать сплоченности, активизировать творческий потенциал. В создании действенной программы адаптации новичка, подборе и разработке мероприятий ориентируются на четыре традиционно выделяемых этапа работы с ним, условно названных: оценка, ориентация, действенная адаптация, функционирование. Содержанием первого этапа является оценка уровня подготовленности, анализ ожиданий поступающих, прогноз стабильности новичка. Направленностью второго этапа является введение новичка в коллектив, знакомство с обязанностями, требованиями,

особенностями организации, с правилами поведения и др. Задачей третьего этапа является активное приспособление к профессиональному и социальному статусу, включение в практическую деятельность, межличностные отношения с коллегами. И далее, последний этап - это переход к стабильной работе (этап наступает через 1-1,5 – при спонтанной адаптации; через несколько месяцев – при регулируемом процессе) При этом диагностика и коррекция приобретают в этом процессе сквозной характер, так как от своевременной информации зависит адекватность и своевременность последующих мероприятий. Сбор и обработку информации о длительности и уровне адаптации, подведение итогов адаптации в рамках технологий управлений персоналом призвана обеспечить процедура аттестации.

Эффективность производственной адаптации обеспечивается системой организационных мероприятий, в который входят профориентация и профессиональный отбор, собственно адаптация и мотивация, аттестация и повышение квалификации сотрудников. Практика такой работы включает также предварительную работу с коллективом, принимающим новичка. Информирование в общих чертах о новом сотруднике, его поручениях, позволит снять слухи и избежать недоброжелательного отношения к нему. Помощь адаптанту призваны оказать сотрудники службы персонала, психологической службы, руководитель и наставник (опытный сотрудник). Продуктивная работа с ним обеспечивается широким арсеналом разнообразных методов.

Методы адаптации – это конкретные приемы, средства, позволяющие оказать помощь субъекту в приспособлении к изменяющимся условиям.

Проведенный нами анализ позволяет используемые методы адаптации персонала разделить на группы в соответствии с задачами, которые они призваны решить, и выделить соответственно оценочные, обучающие развивающие, психорегулирующие и мотивирующие группы методов.

Оценочные методы – диагностические процедуры, позволяющие определить уровень подготовленности новичка и степень адаптированности сотрудника для принятия решения о путях дальнейшей работы с ним. Они включают методы: тестовый метод, методы опроса, метод наблюдения, метод анализа продуктов деятельности. С их помощью изучается эффективность адаптации и уровень готовности персонала к продуктивной деятельности в организации.

Критериями оценки эффективности адаптации выступают объективные и субъективные показатели (Истратова, Эксакусто, 2006; Кайдас, 2005; Карпов, Орел, Тернополь, 2003). К объективным показателям относят, как правило, степень утомляемости работника, изменение производительности и качества труда во время смены (количество продукции и процент брака), уровень трудовой дисциплины, общественная активность сотрудника (участие в коллективных мероприятиях), взаимоотношения с сотрудниками. Эти показатели методически могут быть изучены через анализ продуктов деятельности и наблюдение.

Субъективными показателями являются оценка работником самочувствия, условий труда, его тяжести и напряженности, удовлетворенность своей профессией (специальностью), установка на продолжение работы по специальности, удовлетворенность содержанием, условиями труда, удовлетворенность взаимоотношениями в группе, наличие установки на продолжение работы в ее составе, удовлетворенность общением внутри трудовой группы.

Изучить степень соответствия профессиональной, трудовой, социальной среды ожиданиям и потребностям работника позволяют методы опроса. Также они эффективны в осуществлении текущего контроля за процессом и результатом адаптации сотрудника, который может включать периодические встречи и беседы с сотрудником.

Тестовые методы хорошо зарекомендовали себя при диагностике адаптационных способностей, которые важно изучить еще на этапе профессионального отбора сотрудников к деятельности и профессионального подбора при выборе профессии на этапе профориентации. Как указывают К. М. Гуревич, Е. П. Ильин, В. А. Трошихин, в профессиях, связанных с экстремальностью ситуаций, большим нервно-психическим напряжением, скоростными и точностными навыками, отбор просто необходим. Желательным является отбор на монотонные виды труда или специальные мероприятия по «обогащению труда» для лиц не склонных к монотонии (Ильин, 2001). В исследованиях А. И. Фукина установлено, что для конвейерного производства в первые годы освоения профессии слесаря-сборщика лучших результатов добивались рабочие с типологическим комплексом быстродействия, а в последующие пять лет – рабочие с монотонноустойчивым типологическим комплексом, работники же первого типа в последствии покидают это производство (Фукин, 2003).

Обучающие (информационные) методы – система мероприятий ориентационного характера, включающая информирование по различным вопросам деятельности организации и поведения работника в ней, ознакомлению с коллективом и руководителем. Как правило, это беседы, инструктажи, изучение документации, экскурсии, встречи, демонстрация образцов и способов работы (Мучински, 2004; Спивак, 2000; Толочек, 2005; Ципкин, 2001).

Нового сотрудника необходимо познакомить с должностной инструкцией, инструкцией по технике безопасности, с общими особенностями и структурой предприятия, с конкретными процедурами, правилами, предписаниями, положением о персонале, с системой оплаты и стимулирования труда, положением о дисциплинарной практике, кодексом деловой этики, с сотрудниками предприятия, службой быта организации.

Среди оперативных путей – информирование: создание и вручение пакета документов, с которым должен познакомиться новый сотрудник; специальной брошюры, информационного издания, памятки, в которой содержатся все необходимые сведения; видеофильма об организации.

В литературе указывается, что в организации сотрудник учится выполнению своей функциональной роли и формально-процедурных действий (что и как должен делать, с кем функционировать, заполнение форм документов, приход, уход с работы и др.), взаимодействию, осваивает ценности и нормы корпоративной культуры. Поэтому сотрудника сразу же необходимо познакомить со стандартами поведения, традициями нормами правилами (как официальными, так и неофициальными). Это же относится и к сотруднику организации, вступающему в новую должность, – «молодому начальнику». Облегчение процесса адаптации обеспечивается включением кандидата в систему управления на новом для них уровне, детальным ознакомлением с правилами принятия решения и коммуникаций. Для «молодых» руководителей может быть организовано краткосрочное обучение. Специальное обучение может быть организовано и для наставников.

Информация, представляемая сотруднику должна адекватно отражать реальные производственные условия, не быть односторонней, показывающей, например, только положительные стороны, так как такое информирование способно сформировать завышенные ожидания сотрудника, впоследствии привести к разочарованию в работе из-за конфликта между ожиданиями и реальной ситуацией.

Сам сотрудник может демонстрировать разное познавательное поведение в зависимости от его индивидуальных качеств личности и мотивированности. Активно-целенаправленное познавательное поведение характеризуется стремлением получить максимальное количество информации, проявлением активного интереса. Для пассивного познавательного поведения характерно отсутствие познавательной активности, полученная информация является случайной и обрывочной.

Развивающие методы – мероприятия, направленные на приобретение работником умений и навыков, формирование индивидуального стиля деятельности, необходимых для эффективного функционирования в профессии и на своем рабочем месте. К этой группе методов относятся наставничество, стажировки, делегирование выполнения разных видов работ и постепенного усложнения заданий, тренинг профессиональных умений, адаптационный тренинг, тренинг командообразования.

Эффективной формой воспитания нового сотрудника и передачи ему опыта является наставничество. Наставник назначается молодому сотруднику с момента его приема на должность и помогает ему освоить навыки работы в деятельности, осуществляет передачу профессионального опыта. Наставничество применяется как в зарубежной, так и в отечественной практике. В зарубежной практике он используется, как один из более широко применяемых методов развития менеджеров и эмпирически исследован. В исследованиях выявлены положительные результаты наставничества. Установлена положительная корреляция с удовлетворенностью деятельностью (Fagenson, 1989), более высоким уровнем дохода, удовлетворенностью зарплатой и другими благами (Dreher & Ach, 1990). Наиболее эффективно

наставничество в случае адаптации работника к быстро изменяющимся организационным условиям (Абу, 1997). Были выделены (Noy, 1988) два типа наставнических отношений: наставник является ролевой моделью, консультирует, обучает; также способствует карьерному росту, помогая проявить себя и оказывая покровительство (Мучински, 2004).

Для облегчения процесса адаптации сотрудника к новой должности в организации используют специальные программы подготовки резерва на выдвижение, включающие специализированные управленческие тренинги. Для снижения напряженности и быстрого включения в организационную систему разрабатываются и используются комплексы коррекционно-развивающих мероприятий. Эффективными признаны тренинги командообразования, так как они помогают оптимизировать процесс взаимного приспособления нового руководителя и коллектива, тем самым обеспечить большее сплочение и повышение эффективности работы коллектива.

Психорегулирующие методы – техники, направленные на регуляцию психических состояний, развитие навыков самоанализа и самоконтроля: аутотренинговые средства, элементы медитации, упражнения по релаксации, визуализации, психопрограммированию, социально-психологический тренинг, развивающие игровые техники и психотехнические игры (для снятия психической напряженности и развития внутренних психических сил, игровые методы разрешения конфликта, игры-защиты от манипуляций, игры-коммуникации или позиционные игры). Эти техники помогут правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно их оценивать и эффективно управлять собой, что позволит быть успешным в любой профессиональной деятельности.

Мотивирующие методы – меры, обеспечивающие обратную связь и побуждающие работника к эффективной деятельности в организации. К таким мероприятиям относятся – щадящий режим работы, уменьшение норм выработки, информирование о результатах труда, более мягкие критерии оценки, контроль с обязательным конструктивным анализом ошибок, поощрение, порицание, составление плана индивидуального развития, карьеры, индивидуальной программы адаптации, определение рациональной степени свободы режима труда, создание целевых проблемных групп, введение элементов конкурентности и соревновательности и др.

Сильным мотивирующим эффектом обладает первое впечатление об организации, которое складывается при приеме на работу. Другие дни забудутся, но не первый. Поэтому руководителю в целях обеспечения далее стабильной мотивации важно организовать начало пребывания нового сотрудника. Таким образом, основная задача, которую должен решить руководитель в отношении новичка в наиболее «острый» период его адаптации – вызвать высокую и стабильную мотивацию сотрудника и далее обеспечить ее сохранение (Карпов, 2000). Следующим важным аспектом мотивирующих воздействий является характеристика перспектив работника, включаемого в организацию: профессиональных, статусных, карьерных, социальных. Весомую

мотивационную нагрузку имеет информирование о результатах работы. Особо зарекомендовала себя практика «недирективных консультаций», которая является доброжелательным выслушиванием подчиненного, оказавшегося в состоянии сильного эмоционального напряжения или фрустрации.

В отношении применения поощрения и порицания практика показывает, что наиболее эффективным является положительное мотивационное управление. Но самый худший вариант – отсутствие любого мотивирования, полное невнимание (в этом случае у исполнителей формируется чувство незначимости). Существуют индивидуальные различия в чувствительности к данным формам мотивирования. Одни быстрее и сильнее реагируют на похвалу, а при порицании склонны к развитию фрустрационных состояний. Другие наоборот основной прирост в результатах дают при отрицательном мотивировании (Карпов, 2000).

Все эти мероприятия являются выражением адаптационно-организационного подхода, существующего в настоящее время наряду с комплексно-методическим, представляющим программы мотивации и стимулирования персонала организации (Базаров, 2002; Занковский, 2002; Карпов, 2006; Мескон, Альберт, Хедоури, 1999; Почебут, Чикер, 2002). Являясь взаимно дополнительными, они эффективно решают основную задачу любой организации: повышения производительности, продуктивности трудовой деятельности, содействуя гуманизации трудовой деятельности и развитию личности в ней.

Библиографический список

- Занковский А. Н. Организационная психология. М., 2002.
Зеер Э. Ф. Психология профессий. М., 2006.
Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. СПб., 2001.
Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога-консультанта организации. Ростов-на-Дону, 2006.
Карпов А. В. Психология менеджмента. М., 2000.
Карпов А. В. Трансформационная концепция менеджмента как методологический ресурс прикладных психологических исследований // Современные проблемы прикладной психологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Т.1. Ярославль, 2006. С. 151-171.
Карпов А. В., Орел В. Е., Тернопол В. Я. Психология профессиональной адаптации. Ярославль, 2003.
Кайдаш Э. Почему новички уходят, или как построить эффективную систему адаптации // Управление персоналом. 2005. №23. С.56-57.
Маслов Е. В. Управление персоналом предприятия. М., 1998.
Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1999.
Мучински П. Психология, профессия, карьера. СПб., 2004.
Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб., 2002.
Стивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом. СПб., 2000.
Толочек В. А. Современная психология труда. СПб., 2005.
Управление персоналом / Под ред. Т. Ю. Базарова. М., 2002.
Успенская Е. А. Стратегия эффективной мотивации // Справочник по управлению персоналом. № 3. 2005. С. 10-18.

- Ципкин Ю. А. Управление персоналом. М., 2001.
Фукин А. И. Психология конвейерного труда М., 2003, 240 с.
Шульц Д., Шульц С. Психология и работа. СПб., 2003.

С.Ю. Флоровский

Социально-психологические особенности трудовой адаптации личности в различном организационно-культурном контексте

Адаптация новых сотрудников принадлежит к числу ключевых процессов жизнедеятельности организации: без более или менее успешного решения задач интеграции «новичков» в трудовую деятельность, микросоциальное окружение и организационную реальность теряет смысл вся предшествующая работа по привлечению, подбору и найму персонала. Не меньшее значение имеет адаптированность/дезадаптированность сотрудников и с точки зрения «организационного будущего», составляя важный ресурс позитивного развития предприятия как целостного субъекта социально-экономической активности. Происходящие в адаптационный период события также составляют неотъемлемую часть жизненного и профессионального опыта личности, приобретенного при решении целого спектра взаимосвязанных проблем: освоения новых профессионально-должностных обязанностей, нового рабочего места, «вписывания» в систему существующих межличностных отношений в коллективе, интеграции в процесс повседневной жизнедеятельности организации, являющийся для адаптантов новой бытийной средой «со многими неизвестными».

К сожалению, на протяжении двух последних десятилетий важность мероприятий по адаптации новых работников в нашей стране недостаточно серьезно воспринимается руководством и службами персонала большинства организаций. Богатый опыт регулирования процессов профессиональной и социально-психологической адаптации молодых специалистов и рабочих, накопленный в советский период, во многом был растерян и забыт, а значительная его часть оказалась попросту нерелевантной изменившимся социально-экономическим условиям. Попытки же внедрения зарубежных технологий и методик путем «прямого заимствования» и «полного операционального копирования» оказались и оказываются не вполне удачными вследствие недостаточной проработанности вопросов их социокультурной и организационно-экономической экологизации. Как следствие, многие государственные предприятия и бизнес-компании до сих пор не имеют даже базовых программ адаптации персонала (или же таковые существуют лишь номинально).

Поэтому в реальной управленческой практике в решении проблем адаптации персонала преобладают упрощенные подходы, базирующиеся на житейской логике и здравом смысле (что фактически соответствует дотейлоровскому уровню развития управленческого мышления (Криндач,

Соловьева, 1998)). в этом случае основной груз ответственности перекладывается на адаптантов, которые оказываются вынуждены заниматься собственным «спасением и выживанием». при этом в сознании линейных руководителей и hr-менеджеров превалируют организационно-экономические критерии адаптации персонала: сохранение-несохранение индивидом своего членства в организации, успешность выполнения им своих профессионально-должностных обязанностей, соблюдение трудовой дисциплины, правил внутреннего распорядка и т.п.

Однако подобный подход принципиально недостаточен и игнорирует то обстоятельство, что интегральная эффективность систем и процессов управления определяется тем, в какой мере управленческое воздействие «спроецировалось» на систему психологической регуляции и саморегуляции трудовой деятельности и организационного поведения сотрудников, породив в ней необходимые трансформации и новообразования (Забродин, 1997; Новиков, Мануйлов, Козлов, 2009).

В свою очередь, адекватное понимание психологических закономерностей и механизмов адаптации новых работников возможно лишь при обязательном учете содержания того организационно-культурного контекста, в котором эти адаптационные процессы реализуются.

В качестве концептуальной идеи данное положение представляется почти аксиоматическим. Действительно, практически все теоретические модели, рамочные конструкции и дескрипции организационной культуры (Камерон, Куинн, 2001; Психология совместной..., 2001; Флоровский, 2001; Хэнди, 2002; Шейн, 2002; Alvesson, 2002; Constantine, 1989; Deal, Kennedy, 2000; Hofstede, 1997) включают в себя три типа базовых представлений:

– о параметрах трудовой деятельности человека (отношение к своим функциональным обязанностям, количественные и качественные характеристики их выполнения), которые рассматриваются как «стандарты правильности» в данной организации;

– продуктивных и непродуктивных (в границах определенной организации) способах включения индивида в микросоциальное окружение, вариантах построения межличностных и межгрупповых отношений («вертикальных», «горизонтальных» и «диагональных»);

– наиболее распространенных в том или ином организационно-культурном кластере психологических типах личности, дифференцируемых по критериям «свои/чужие», «правильные/неправильные» и т.п.

Однако количество работ, посвященных непосредственному эмпирическому изучению закономерностей и механизмов социально-психологической регуляции трудовой адаптации сотрудников в условиях различного организационно-культурного контекста, продолжает оставаться крайне малочисленным, – в особенности, в отечественной психологии. В то же время, значительно возросшее в последние десятилетия разнообразие организаций (соответственно и возможных организационных культур) усиливает необходимость разработки этих вопросов.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении общих и специфических социально-психологических характеристик трудовой адаптации сотрудников предприятий и учреждений с различной организационной культурой. При этом трудовая адаптация рассматривалась как интегральный многоуровневый процесс, включающий в себя в качестве составляющих профессиональную, социально-психологическую и организационную адаптацию.

Было выдвинуто гипотетическое предположение о том, что социально-психологические эффекты трудовой адаптации сотрудников могут быть дифференцированы на общие и специфические. Первые носят инвариантный характер и стабильно актуализируются вне зависимости от содержания организационно-культурного контекста протекания адаптационных процессов, последние же выявляются лишь в типологически-определенном организационно-культурном контексте.

Под социально-психологическими эффектами адаптации понимались происходящие у новых сотрудников в начальный период работы структурно-динамические изменения локализации субъективного контроля, мотивационно-потребностных притязаний и привлекательности выполнения заданного круга профессионально-должностных обязанностей, пребывания в определенном «человеческом окружении», сохранения членства в данной организации.

В данной статье представлен фрагмент реализованной в 2007–2011 гг. исследовательской программы, связанный с сопоставлением психологических эффектов профессиональной, социально-психологической и организационной адаптации персонала предприятий и учреждений с полярно противоположными культурно-типологическими характеристиками – иерархически-клановыми и рыночно-адхократическими (Камерон, Куинн, 2001).

Первый организационно-культурный кластер составили территориальные подразделения Управления пенсионного фонда РФ по городу Краснодару, второй – две компании, работающие в сфере масс-медиа. В Управлении пенсионного фонда было опрошено 80 респондентов, находящихся на начальном и завершающем субэтапах нормативно определяемого процесса трудовой адаптации: 40 человек, продолжительность работы которых не превышала одного года и 40 человек, работавших в организации в течение трех-четырёх лет. В медийных компаниях, представлявших второй организационно-культурный кластер, приняли участие в опросе 48 сотрудников: 28 переживающих начальный период адаптации и 20 находящихся на его завершающей стадии. В качестве экспертов по культуре, сложившейся в рассматриваемых организациях, были опрошены ключевые сотрудники и руководители (37 человек в Пенсионном фонде и 29 – в медийных компаниях). Таким образом, общий объем выборки составил 194 респондента.

В качестве методов эмпирического исследования использовались анализ документации, наблюдение, беседа, анкетирование, тест-опросники. Основная часть информации была получена при помощи следующих диагностических

инструментов: методики OSAI для изучения организационной культуры (Камерон, Куинн, 2001), авторской анкеты для изучения трудовой адаптации личности, опросника для оценки привлекательности труда и работы (ПТР-1) (Практикум по общей..., с.448–455), теста «Локализация субъективного контроля» (версия Е.Г. Ксенофоновой) (Ксенофопова, 1999). Математическая обработка полученных эмпирических данных включала в себя вычисление показателей средних выборочных значений, стандартного отклонения, частотный анализ, оценку достоверности межгрупповых различий по t-критерию Стьюдента (вариант для независимых выборок) и ф-критерию (угловое преобразование Фишера), корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования выявляют единственный «надкультуральный» социально-психологический эффект трудовой адаптации персонала который локализуется в сфере профессиональной адаптации. Вне зависимости от организационно-культурного контекста у всех новых сотрудников отмечается существенное расширение диапазона и фундирование профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых с точки зрения выполнения повседневных должностных обязанностей, решения выдвигаемых перед адаптантами целей и задач. Личностными коррелятами этих изменений выступает существенный рост общей интернальности и уровня субъективного контроля адаптантов над процессуальными аспектами собственной повседневной профессиональной активности, формирование готовности к самостоятельной деятельности и преодолению возможных трудностей.

Все прочие адаптационно-психологические эффекты оказались высоко чувствительными к влиянию со стороны организационно-культурного контекста.

Происходящее в адаптационный период «приращение» профессиональной компетентности неоднозначно соотносится с динамикой включения в систему интерперсональных связей и приверженности адаптантов своей организации. Характер связи между данными переменными существенно варьирует в зависимости от особенностей организационной культуры.

В культуре иерархически-кланового типа рост уровня профессионально-должностной компетентности адаптантов не сопровождается усилением их приверженности своему рабочему месту и организации в целом. Как для начинающих сотрудников, так и для тех, кто номинально прошел период адаптации (имея стаж работы три-четыре года) характерна неуверенность в том, что работа в данной организации и квалифицированное исполнение своих профессиональных обязанностей позволит получить сколь-либо социально ценные и лично привлекательные результаты в будущем: достичь профессионального успеха, карьерного роста, статусного продвижения, признания заслуг и т.п. Как следствие, к завершению нормативного срока трудовой адаптации резко возрастает потенциальная текучесть персонала: о своей готовности покинуть организацию в самом скором времени заявляют 40% сотрудников; ещё 25% планируют оставить свое рабочее место в течение ближайших двух лет.

В культуре рыночно-адхократической направленности имеет место противоположная зависимость. Среди сотрудников, прошедших период трудовой адаптации нет ни одного человека, который собирался бы покинуть организацию в ближайшее время. На завершающем этапе адаптации большая часть работников (60%) связывают с деятельностью в организации, как минимум, свои среднесрочные профессиональные планы, предполагая сохранить пребывание в компании в ближайшие три-пять лет; остальные же «постадаптанты» (40%) связывают с организацией долгосрочные профессиональные перспективы, собираясь работать в ней более пяти лет и вообще «как можно дольше».

Значимо различается в организациях с разными типологическими характеристиками культуры и характер взаимодействия процессов профессиональной и социально-психологической адаптации. В иерархически-клановом организационно-культурном контексте имеет место дивергенция «линий» профессиональной и социально-психологической адаптации новых работников. С течением времени на фоне возрастающей профессионально-функциональной компетентности адаптантов резко возрастает их недовольство своим человеческим окружением на работе, усиливается склонность дистанцироваться от коллектива, в эмоциональном фоне повседневного межличностного общения начинают превалировать негативные дизъюнктивные чувства (напряжение, страх, обида и др.). В рыночно-адхократической организационной культуре, напротив, «линии» профессиональной и социально-психологической адаптации конвергируют. К завершению адаптационного периода новые сотрудники не только повышают уровень своего профессионального мастерства, но и полностью осваиваются в коллективе, начинают более свободно и естественно общаться с коллегами и руководством, а эмоциональный фон этого общения практически полностью освобождается от неприятных эмоциональных переживаний.

В иерархически-клановой организационной культуре значимым фактором социально-психологической дезадаптации выступает все более усиливающееся в течение первых лет работы противоречие между возрастающими профессиональными возможностями, потребностями, притязаниями работников и ограниченными возможностями их реализации в рамках предлагаемой им трудовой деятельности. Следствием этого становится нарастание непривлекательности для большинства молодых сотрудников выполняемых ими функциональных обязанностей, занимаемой должности, самого факта принадлежности к данной организационной структуре. Для организационной культуры рыночно-адхократического типа характерна большая сбалансированность между профессиональными возможностями и мотивационными притязаниями работника, с одной стороны, и возможностями их реализации, – с другой. Соответственно, и привлекательность выполняемой работы оказывается существенно выше.

Анализ паттернов социально-психологической регуляции адаптационного поведения новых сотрудников позволяет прояснить

содержание базовых представлений, задающих смысловые рамки (frames) и направляющие (vectors) понимания сути трудовой адаптации в различном организационно-культурном контексте.

Характерная для иерархически-клановых организаций практика регулирования процесса включения новых сотрудников в трудовую деятельность, систему деловых межличностных отношений и организационную среду ориентирована на идею «врастания» работников в организацию как побочного результата их более или менее длительного пребывания в ней.

В рыночно-адхократической организационной культуре преобладает способ построения адаптации как процесса активной взаимной «притирки» нового работника и организации, при этом обе взаимодействующие стороны рассматриваются как свободные в принятии любого решения (например, о включении или невключении в деятельность предприятия, продолжения или прекращения контракта с работником). Кроме того адаптационный процесс в организациях рыночно-адхократического типа, – по сравнению с организациями иерархически-клановой направленности, – ориентирован на более жесткую «фильтрацию» новых работников по критерию совместимости с культурой, сложившейся в компании.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что содержательные, структурные и динамические характеристики трудовой адаптации личности (в единстве её профессиональных, социально-психологических и организационных аспектов) в значительной мере определяются особенностями организационно-культурного контекста. При этом культурно-контекстное влияние лишь в незначительной степени затрагивает область формально-статистических показателей адаптационных процессов и сосредотачивается преимущественно в сфере социально-психологической регуляции адаптационного поведения.

Библиографический список

Забродин Ю.М. Очерки теории психической регуляции поведения: Основы субъектного анализа. М., 1997.

Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. СПб., 2001.

Криндач В.П., Соловьева Е.А. Гуманистическая психология, бизнес и проблемы управления. Два мифа о природе человеческих взаимоотношений // Прикладная психология. 1998. №2. С.32–39.

Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т.20. №2. С.103–114.

Новиков В.В., Мануйлов Г.М., Козлов В.В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах. М., 2009.

Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. 2-е изд. СПб., 2000.

Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М., 2001.

Флоровский С.Ю. Об одном из возможных подходов к изучению организационной культуры // Проблемы психологии и эргономики. 2001. №2(12). С.58–60.

Хэнди Ч. По ту сторону уверенности: О новом мире внутри и вокруг организаций / Пер. с англ. СПб., 2002.

Шейн Э. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / Пер. с англ. СПб., 2002.

Alvesson M. Understanding Organizational Culture. L.: SAGE Publication, 2002.

Constantine L.L. Teamwork Paradigms and The Structured Open Team // Proceedings: Embedded systems Conference. San Francisco: Miller Freeman, 1989. P.187–206.

Deal T.E., Kennedy A.A. Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. 2nd edn. Cambridge, Mass.: Perseus Publishing, 2000.

Hofstede G.H. Cultures and Organizations: Software of the Mind. N.Y.: McGraw & Hill, 1997.

Т.В. Черникова

Диагностика эмоционального выгорания у студентов-выпускников медицинского вуза на этапе перехода в профессиональную среду

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Эмоциональное выгорание: диагностика предпосылок и психопрофилактика у выпускников медицинского вуза», проект № 11-16-34003а/В

Специалист помогающей профессии в сфере медицины, даже обладая всеми необходимыми профессиональными навыками, находится в группе риска из-за угрозы эмоционального выгорания по причине высокой стрессогенности труда. Однако раздел о профессиональной компетентности в профилактической деятельности врача ФГОС ВПО для медицинского направления профессиональной подготовки не содержит ни одного даже косвенного указания на необходимость профилактической работы по предотвращению эмоционального выгорания работников сферы медицины. Это при том, что синдром в нормативных документах отнесен к профессиональному заболеванию, начальной стадии которого, как это повторяется в многочисленных исследованиях, подвержено большинство медицинских работников.

С помощью термина «выгорание» (англ. – *burnout*), впервые введенным Х. Фрейденбергером, обозначается комплексное образование, развивающееся на фоне хронического стресса и ведущее к истощению эмоционально-энергетических и в целом профессионально-личностных ресурсов человека. Позже трактовка явления была расширена за счет заимствованной с Запада тенденции считать синдром эмоционального выгорания эквивалентом диагнозов «расстройство адаптации» или «неврастения».

Современное состояние исследований проблемы эмоционального выгорания характеризуется двумя заметными особенностями. Первая связана с расширением контингента испытуемых, подверженных выгоранию, за счет студентов-выпускников; вторая – с повышением влияния профессиональной

культуры внутри организации на эмоциональное состояние работника и степень согласованности этой культуры с имеющейся в стране социально-экономической ситуацией.

В поле зрения исследователей все чаще попадают лица с небольшим стажем работы и даже те, кто только намерен приступить к ее выполнению. По свидетельству В.П. Коханова и И.В. Щербинина, у 30% медиков-спасателей, несмотря на наличие у них специальной подготовки для начала работы в службе медицины катастроф, отмечаются нарушения психического здоровья. Исследования предпосылок эмоционального выгорания, проведенные автором совместно с В.В. Болучевской на выборке 725 студентов, заканчивавших Волгоградский государственный медицинский университет в 2011 и 2012 годах, показало смещение кривой нормального распределения в сторону критических значений: 40,27% респондентов имели высокие и сверхвысокие показатели выраженности синдрома. Студенты медицинских вузов, лишенные возможности во время обучения системно заниматься работой по профилактике эмоционального выгорания, в конечном итоге оказываются слабо подготовленными к повседневным трудностям профессии, в которой неблагоприятному воздействию синдрома подвержено практически три четверти работающих. Как показывают современные исследования, почти 80% психотерапевтов, психиатров, наркологов обнаруживают у себя различные признаки эмоционального выгорания. Среди невропатологов эти показатели составляют 75%, среди психологов-консультантов – 73%, среди хирургов скорой помощи – 64%, среди врачей-стоматологов – 62%, среди медицинских сестер психиатрических отделений – от 63 до 40%, среди терапевтов скорой помощи – 51%.

Вторая особенность исследований эмоционального выгорания на современном этапе развития науки состоит в признании того, что на возникновение и степень выраженности эмоционального выгорания влияют не только внутриличностные предпосылки, связанные с силой и слабостью нервной системы (однофакторная модель явления А. Pines & E. Aronson), подвижностью или ригидностью психических процессов, типом реагирования на фрустрирующие обстоятельства (двухфакторная модель W. Schaufeli, M. Leiter & Д. Dierendonck). Не самыми важными оказались условия труда и тип преодоления трудностей профессионального роста в процессе реализации карьерных притязаний (двухфакторные модели E. Maher и K. Kondo). Повысилась значимость отношения человека к исполняемым должностным обязанностям: то, какой смысл он им придает, насколько субъективно важными становятся в связи с этим профессиональные действия, как изменяется мотивация труда работающего (трехфакторная модель эмоционального выгорания С. Maslach, S. Jackson & J. Goldberg). Не менее значимо, как оказалось, влияют на эмоциональную устойчивость работника административно-управленческие и коммуникативно-культурные традиции учреждения вкупе со статусно-ролевыми и индивидуальными характеристиками работника, включая результаты его деятельности (трехфакторная модель

В. Perlman & E. Hartman). Позднее всех А. Лэнгле добавил к трем известным факторам эмоционального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений) «витальную нестабильность», рассматривая ее в качестве важнейшего фактора воздействия на эмоциональное здоровье и в целом на характер социальной адаптации работника.

Речь идет о содействии в осмыслении и изменении социально-психологических установок по отношению к процессу и результату деятельности, реализации своей профессиональной роли в системе внутриорганизационных и внешних связей и коммуникаций, рассматриваемых в общем контексте кризисного состояния медицинской отрасли и в целом отечественной экономики и социальной сферы. Специальной областью подготовки врачей и других специалистов сферы медицины в учреждениях высшего профессионального образования становится научное обоснование технологических моделей психологической диагностики и профилактики эмоционального выгорания, а также способов их задействования на занятиях по психологическим и другим дисциплинам гуманитарного профиля без редуцирования их учебно-предметного содержания.

Традиционно применяемые в российской психологии диагностические средства исследования эмоционального (психического, профессионального) выгорания (сгорания) условно разделяются на две группы опросников. Диагностические методики первой группы представляет собой разделение ответных суждений по трем шкалам, отражающим диапазон проявления показателей: психоэмоциональное истощение, характер профессиональной мотивации, особенности производственных взаимоотношений (К. Маслач в адаптации Н.Е. Водопьяновой, А.В. Серебряковой, Е.С. Старченковой; В.Е. Орел и И.Г. Сенин; А.А. Рукавишников; В.А. Винокур). Вторая группа психодиагностических методик направлена на исследование этапов протекания эмоционального выгорания по фазам формирования синдрома (В.В. Бойко) или наблюдаемым проявлениям поведения на трех различных стадиях (С.В. Филина).

Как обнаружилось, наличие методик для исследования эмоционального выгорания не снимает проблемы получения достоверных результатов. Многочисленные исследования нередко обнаруживают противоречивые данные, полученные на сходных выборках в сходных экспериментальных условиях. Так, А.А. Хван и Т.Н. Чиркова провели аналитический обзор публикаций и диссертаций по вопросам эмоционального выгорания и обнаружили разноголосицу в получении и интерпретации данных с использованием традиционных методик. Авторы привели сравнительные результаты применения различными исследователями одних и тех же диагностических средств на сходных выборках и обнаружили разброс полученных ими значений, различающихся в разы. Более того, сравнительные результаты сигнализируют о том, что внутритестовые корреляции значительно выше, чем корреляции по идентичным шкалам родственных методик. При этом

на фоне интенсификации труда при угрозе потери рабочего места не перестает быть насущной проблема внедрения итогов эксперимента в практику психопрофилактической работы. Явно обнаруживая или подспудно понимая это, различные исследователи проблем эмоционального выгорания свои программы диагностики расширили за счет ведения дополнительных шкал оценки, а также других опросников по изучению совладающего поведения и активности в его реализации.

Успешное решение задачи, вероятно, возможно при условии рассмотрения вопросов психодиагностики эмоционального выгорания у специалистов профессий помогающего типа (в нашем случае – у выходящих на самостоятельную практику врачей) одновременно в нескольких исследовательских контекстах. Так, во-первых, трактовка эмоционального выгорания связана с вопросами обретения и сохранения *эмоционального здоровья*, а значит, выбор диагностических методов выявления нарушений должен быть направлен одновременно и на выявление ресурсов психоземotionalной устойчивости. Во-вторых, проблема эмоционального выгорания связана с общими проблемами профессионального самоопределения личности. Работы ученых-психологов последних лет показывают, что тематика *ценностно-нравственного компонента в профессиональном самоопределении* занимает все большую долю в исследованиях на студенческих выборках. В-третьих, отраженный в стандартах высшего профессионального образования *компетентный подход в подготовке студентов-медиков* продолжает линию юридической ответственности за результаты труда (презумпция виновности врачей), не принимая в расчет ответственность морально-личностную и тем самым разводя врачей и пациентов по разные стороны баррикады.

Диагностика предпосылок эмоционального выгорания у студентов-выпускников ВолгГМУ проводилась с применением комплексной исследовательской программы, куда вошли: 1. Опросник выявления эмоционального выгорания (МВИ) К. Маслач и С. Джексон. 2. Опросник для исследования социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной. 3. Шкала креативности самоактуализационного теста. 4. Методика экспресс-опроса по изучению профессиональной мотивации работников (предложена нами на основе классификации А.К. Марковой, А.Б. Орлова и Л.М. Фридмана). 5. Методика изучения коммуникативной компетентности (предложена на основе классификации коммуникативных умений А.А. Леонтьевым). 6. Проективная автобиографическая методика «Я и моя работа» (предложена Т.В. Черниковой). Половина методик была стандартными, широко применяемыми в психологических исследованиях. С их помощью были получены количественные данные, пригодные для корреляционного анализа. Вторая половина методик носила проективный характер и была направлена на проведение качественного анализа с целью более глубокого понимания явления выгорания в части динамики процесса и механизмов его осуществления.

Особенности медицинской специализации у студентов-выпускников различных факультетов медуниверситета проявились в рейтинге неблагоприятности по общему показателю и отдельным шкалам эмоционального выгорания. Значения, суммарно отнесенные к сверхвысоким и высоким показателям, в наибольшей степени присутствовали у студентов-выпускников фармацевтического факультета. У них же было наименьшее количество респондентов с суммарными сверхнизкими и низкими значениями. Видимо, на факультет поступили люди, имеющие намерение больше взаимодействовать с лекарственными препаратами и рынком их сбыта, чем с людьми. В повышенных по сравнению с другими факультетами показателях эмоционального выгорания сказалась их неготовность выдерживать неизбежную и для профессии провизора встреч с больными, эмоциональную напряженность деловых и межличностных отношений. Значения по шкале деперсонализации, кроме показателей эмоционального истощения, значимо присутствовали в структуре синдрома этой группы испытуемых. Второе место по неблагоприятности занимали показатели педиатрического факультета. В структуре их синдрома, кроме эмоционального истощения, заметное место заняла редукция личных достижений. Изначально мотивированные на помощь детям (как это отмечалось в бланках экспресс-опроса по изучению мотивации), они уже в процессе вузовских практик обнаруживают и эмоционально переживают скромные возможности своего профессионализма, ограниченные, в том числе, оснащенностью лечебных учреждений. Самое благоприятное положение в плане совладания с предпосылками эмоционального выгорания имелось у студентов-выпускников факультета социальной работы и клинической психологии.

При сравнении диагностических данных респондентов мужского и женского пола обнаружена статистически значимая разница в преобладании мужчин в группе с высокими значениями эмоционального выгорания ($r=0,732$; $p<0,001$). Внутритестовая корреляция шкал выявила доминирующий фактор – эмоциональное истощение ($r=0,733$; $p<0,001$). Отмечено также значение двух других дифференцирующих факторов деперсонализации и редукции личных достижений.

Взаимосвязь общего уровня эмоционального выгорания с социально-психологическими установками студентов-выпускников не была выявлена. Что же касается отдельных шкал, то на уровне значимости просматриваются пять взаимосвязей, которые следует отметить специально. Выраженная ориентация на результат труда коррелирует с устойчивостью к эмоциональному истощению ($r=-0,148$; $p<0,05$) и самокритичностью личности по отношению к своим достижениям ($r=0,181$; $p<0,01$). Критичность по отношению к достижениям (редукция личных достижений) коррелирует с установкой на свободу ($r=0,154$; $p<0,01$). Ориентация на эгоизм взаимосвязана с деперсонализацией – обезличиванием профессионального взаимодействия, механическим восприятием участников профессионального общения ($r=0,183$; $p<0,01$). Почти к такому же результату, одновременно с эгоизмом работающих

в системе «помогающих» профессий специалистов, приводит их ориентация на деньги ($r=-143$; $p<0,05$).

Взаимосвязь уровня эмоционального выгорания с креативностью в статистически значимом виде отсутствует. Однако имеется наметившаяся тенденция отрицательной взаимосвязи эмоционального истощения и креативности. Лица с проявлениями творческого подхода к делу, с готовностью берущиеся за разрешение трудных вопросов, использующие нестандартный подход при необходимости внесения новшеств в работу будут менее уязвимыми в плане эмоционального истощения. Анализ результатов по шкале креативности показал незначительное смещение кривой распределения общих по выборке диагностических данных в сторону высоких значений. При этом процентное содержание мужской выборки в группе с высокими значениями креативности более чем в полтора раза выше, чем в женской. Систематизируя предпосылки эмоционального выгорания у студентов-выпускников медицинского вуза, следует специально отметить роль полоролевого фактора в дифференциации тестовых значений и исходящих из них особенностей построения психопрофилактической работы.

Сущность мотивации рассматривалась, по Е.П. Ильину, как переживание должностования с участием волевого усилия. Именно такая трактовка, на наш взгляд, в полной мере отражала общие интенциональные устремления респондентов исследуемой выборки. Общий количественный расклад профессионально-мотивационных суждений выпускников ВолгГМУ по положительной (54,10%) и отрицательной (45,90%) модальностям составил 1,2:1,0, наглядно демонстрируя ее амбивалентность. Социально-экономическая ситуация перехода из учебной среды в профессиональную представлена во всей выборке подавляющим количеством (87,39%) суждений о социальной детерминации мотивов трудовой деятельности, среди которых отрицательные (их 44,22%) незначительно преобладали над положительными (43,17%). Кроме жалоб на слабую экономическую и юридическую защищенность, уязвимость от требовательно-капризного и агрессивного поведения больных, перегрузок из-за необходимости подработок (что чревато врачебными ошибками и судебными разбирательствами), выпускники указывали на неизбежность ролевого конфликта (глава семьи не может ее содержать на зарплату врача) и дестабилизацию, в итоге, личной жизни.

Общие показатели профессиональной мотивации имели различия в группах испытуемых по мере нарастания проявлений эмоционального выгорания от сверхнизких показателей к сверхвысоким. Общие тенденции изменения составили: во-первых, увеличение веса мужской выборки (в группе с низкими значениями их было 22,35%, в группе с высокими значениями – 73,0%!); во-вторых, снижение доли предметно-профессиональных мотивов (от 11,51% в первой группе до 7,66% в пятой); в-третьих, соотношение групп положительных и отрицательных мотивов, вес которых варьировался от 45,62% до 58,76%. Нагляднее всего различия просматривались в эмоциональной

окраске суждений, отнесенных в группу индикаторов социальной (широкой и узколичной) мотивации.

По результатам исследования были определены некоторые общие особенности, которые следует учитывать при организации психопрофилактической работы со студентами медицинского вуза накануне их выпуска.

Так, характеристики, значимые для профессиональной деятельности в сфере здравоохранения, имеют вариативное содержание у будущих специалистов с различной степенью эмоционального выгорания, профессиональной специализации, социально-психологических установок личности. Статистически значимое преобладание мужчин с высокими показателями эмоционального выгорания следует учитывать при разработке психопрофилактических программ активизирующего типа. Предпочтительными для данной категории будут обусловленные полоролевыми различиями рациональные формы канализации эмоциональных переживаний.

Мотивационные факторы в значительной степени зависят от представлений о профессии врача в общественном сознании, состояния и перспектив развития медицинской отрасли в стране, обеспечении экономической и юридической защищенности работников системы здравоохранения. Узколичная мотивация занимает значительное место в общей структуре мотивов и в наибольшей степени подвержена изменчивости в зависимости от веса творческих и самообразовательных устремлений студентов накануне их перехода в профессиональную среду. В значимые для личности (возможно, кризисные) моменты профессиональной карьеры агрессия или пафос в речи, сопровождающие заметные изменения в отношении к трудовой деятельности, будут диагностичны, сигнализируя о крайне неблагоприятном положении дел.

РАЗДЕЛ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.И.Кашавкина

Роль способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности в процессе психологической адаптации студента вуза

В настоящее время в психологической науке и практике возрастает интерес к изучению проблем межличностного взаимодействия и конструктивного влияния, поскольку переход к рыночной экономике и изменение условий жизнедеятельности в нашей стране, в связи с глобализацией, привели к резкому возрастанию конфронтационных тенденций в межличностном и профессиональном общении. Расширение поля общения и постоянно растущие нагрузки на психическое состояние делают процесс взаимодействия неконструктивным и эмоционально напряженным. Это предъявляет повышенные требования к осознанию коммуникативной культуры, к умению быстро и адекватно реагировать на конфликтогены сложной ситуации.

В связи с глобализацией, изменяющей все основы структуры общества и обостряющей конфликтогенность социальных отношений, а также в связи с вступлением в Болонское соглашение, предъявляющим новые требования к молодому специалисту, образованию России предстоит выстроить сложную институциональную подсистему общества, позволяющую облегчить человеку участие во всеобщей деятельности, не теряя своей индивидуальности и достигая поставленной цели путем диалога и конструктивного влияния.

Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивают основную цель высшего профессионального образования, заключающуюся в подготовке специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих профессией, способных к постоянному профессиональному росту в конкурентной среде.

Интерес к проблемам высшего профессионального образования, обусловленный присоединением России к Болонскому процессу, предопределил понимание отечественной педагогической общественностью необходимости принятия компетентностного подхода как одной из стратегий высшего профессионального образования (Болотов, 2003; Гостев, 2008; Деркач, 2007; Третьякова, 2003).

Другие отечественные исследователи отмечают недостаточное внимание к таким аспектам высшего профессионального образования, как развитие индивидуальности специалиста, его культуры профессиональной деятельности, творческого потенциала, мобильности (Борытко, 1994; Вербицкий, 1991; Шаронин, 2003).

Компетентностный подход, по мнению многих ученых, предполагает «целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций» (Болотов, 2003; Зимняя, 2005; Лебедев, 2004; Сериков, Шамова, 2003; Хуторской, 2003). На первое место выдвигается не профессиональная информированность студентов, а коммуникативная компетентность, т.е. умение взаимодействовать в команде, принимать решение в конфликтных ситуациях, конструктивно выстраивать взаимоотношения, применять способность к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Проблема коммуникативной компетентности исследовалась рядом отечественных и зарубежных психологов (Жуков, 1991; Зимняя, 2005; Петровская, 1989; Сидоренко, 1997; Пиаже, 2008). Современные исследователи рассматривают коммуникативную компетентность как психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, которые проявляются от осознания своей способности эффективно взаимодействовать с окружением (Хьелл, Зиглер, 2009).

Е.В. Руденский связывает коммуникативную компетентность с умением давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, определять направление в коммуникативной деятельности и адаптироваться в ней (Руденский, 1997).

Коммуникативная компетентность является одним из составляющих комплекса психологических качеств, обеспечивающих способность студента вуза к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Крайне важно уделять внимание психологическим условиям формирования способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студента еще в вузе, поскольку сформированность данной способности представляет собой один из показателей успешности социализации. Не умение выстраивать взаимоотношения и неумение применять способность к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности индивид не может стать полноценным социальным субъектом.

В настоящее время в системе образования стоит главная задача – повышение качества человеческого потенциала, обеспечение его адекватности новым условиям. Будущих специалистов необходимо научить рациональной организации человеческого взаимодействия, которая требует от каждого человека соблюдения определенных, порой достаточно высоких стандартов и правил коммуникативного поведения, необходимых для этого психологических качеств (Мелекесов, 2000).

Влияние культуры запада, информационные технологии, сетевые коммуникации, интернет, «тотальное обесмысливание процессов наложения

социальных норм», по Т.К. Рулиной, ведут к «децентрации, детерриторизации и деконструкции сознания» молодежи (Рулина. 2003, С. 358-359).

Результаты специальных исследований показывают, что большинство наших студентов не умеют строить межличностный диалог, самоопределяться, слушать и слышать, записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве записывается только 18-20% лекционного материала). Они не умеют выступать перед аудиторией (28,8%), вести спор (18,6%), давать аналитическую оценку проблем (16,3%). По материалам конкретно-социологического исследования было показано, что все же 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, 53,6% не всегда стараются, а 8% не стремятся к хорошей учебе (по данным В.Т. Лисовского).

Адаптация молодых людей к новым рыночным реалиям, к расслоению общества по уровню доходов и экономическому неравенству, и одновременно возникновению простора для предпринимательства, проявления творчества, инициативы, субъектности, требует определения новых возможностей и способов влияния педагогов на личность студентов, на формирование их ценностей и установок, когнитивных и поведенческих качеств (Бережнова, 2003).

Профессиональному становлению личности в последние годы уделяется все большее внимание. В системе образования начинают создаваться условия для повышения эффективности коммуникативного взаимодействия, формирования способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Проблема обеспечения эффективности коммуникативного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, характеризующегося активностью, осознанностью и целенаправленностью обеих сторон, исследуется многими авторами (Бодалев, 1995; Зимняя, 2005 и др.).

При всей несомненной теоретической и практической значимости данных работ неразработанным остается вопрос о психологических аспектах формирования способности студента вуза к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

На современном этапе в психологии накоплен определенный объем знаний, необходимых для постановки и решения проблемы формирования способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студента вуза.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что способность к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студента вуза в период позднего юношеского возраста (18-20 лет) является как фактором социализации личности, так и фактором становления будущего специалиста, проявления его конкурентоспособности и адаптации в профессиональной деятельности.

Исследование теоретико – методологических трудов ученых (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.Ю. Борисов, А.Б. Добрович, Е.Л. Доценко, Г.А. Ковалев, Т.С. Кабаченко, В.А. Лабунская, А.Н. Леонтьев,

Б.Ф. Ломов, А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский, В.М. Погольша, А.А. Реан, К. Роджерс, С.Л.Рубинштейн, Е.В. Сидоренко, Р. Фишер, В.П. Шейнов, У. Юри) позволило обосновать актуальность нашего исследования и подчеркнуть значимость способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студентов вуза. Данная способность определяет такие взаимоотношения, которые направлены на перспективу эффективного сотрудничества и достижение поставленной цели в профессиональной деятельности молодого специалиста, позволяющие ему легко адаптироваться в новых трудовых условиях.

На основе описания уровней межличностных отношений Е.Л. Доценко мы выделили всего два уровня межличностных отношений, приемлемых в конструктивном влиянии, это *партнерство и содружество*.

К истинно конструктивным видам влияния мы отнесли *убеждение (аргументацию) и самопродвижение*.

К спорным видам конструктивного влияния мы отнесли *пробуждение импульса к подражанию, формирование благосклонности и заражение*.

К конструктивным видам противостояния влиянию мы отнесли *контраргументацию и конструктивную критику*.

Таким образом, теоретическое обоснование понятия «конструктивное влияние в коммуникативной деятельности» мы представили в определении: «*Конструктивное влияние в коммуникативной деятельности – это корректное, грамотное воздействие на психическое состояние, чувства, мысли, поступки партнера по коммуникативному взаимодействию с применением исключительно психологических средств (вербальных, невербальных, паралингвистических); критериев конструктивного влияния: (1) оно не снижает значимости личности людей, в нем участвующих; 2) оно психологически корректно (тактично, доброжелательно); 3) оно удовлетворяет потребности обеих сторон); видов конструктивного влияния (убеждение, самопродвижение) и конструктивного противостояния (контраргументация, конструктивная критика)».*

Анализ отечественных и зарубежных теоретико-методологических подходов к исследованию личности студента позволил нам выделить психологическую характеристику молодого человека в студенческом возрасте и рассмотреть данный этап развития как актуальный, сензитивный период для формирования способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студента вуза.

Рассматривая проблему студенческого возраста в отечественной возрастной психологии на основе трудов ученых (А.С.Арсеньев, Л.С.Выготский, Р.М. Грановская, В.В.Давыдов, И.С. Кон, М.Ю. Кондратьев, Е.А. Леванова, А.Н.Леонтьев, А.Е.Личко А.С.Макаренко, А.В. Мудрик, В.С.Мухина, В.С. Собкин, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), мы выделили в психологическом развитии процесс освоения студентом культурных ценностей посредством общения, а также психологические качества, обеспечивающие способность к конструктивному влиянию в

коммуникативной деятельности у студента вуза. При этом ориентировались на особенности студенческого возраста: 1) подростковая и юношеская сензитивность к социальным феноменам; психологические и социальные тенденции взросления в разных сферах жизнедеятельности; 2) готовность к изменениям, потребность в телесных и духовных достижениях, как характеристике подросткового и юношеского возраста; 3) потребность в признании, в понимании, в желании конструктивно выстраивать взаимоотношения.

Мы конкретизировали определение понятия «способность к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студента вуза» как *способность оказывать корректное, грамотное воздействие на психологическое состояние, чувства, мысли, поступки партнера по коммуникативному взаимодействию с учетом взаимоуважения, удовлетворения интересов обеих сторон, способствующих саморазвитию личности, продуктивным взаимоотношениям и становлению конструктивного взаимовлияния.*

Способность к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности способствует профессиональному становлению личности студента вуза. Основные причины особого внимания вузов к профессиональному становлению будущего специалиста связаны с расширением сфер мобильности личности, его адаптации: профессиональной, социальной и политической, где профессиональная сфера является основной. Сегодня имеется достаточно оснований рассматривать профессиональное становление субъекта труда как двуединый процесс, включающий совокупности знаний, умений и навыков, – с одной стороны, и профессионально значимых личностных качеств, – с другой.

Первой из названных составляющих традиционно уделяется существенное внимание, подтверждением чего в последнее время стала реализация в стране концепция непрерывного образования, однако проблема методологии психолого-акмеологического сопровождения молодого специалиста на всех этапах его профессионального развития находится на стадии перспективной разработки.

Проблема психологии профессионализма и профессионала, выявление условий, при которых обеспечивается профессиональный рост и достижение человеком профессионального «акме», разрабатываются в исследованиях продуктивного личностно-профессионального роста, профессионализма личности, субъективных условий и факторов развития профессионала. Большой вклад в разработку теоретических положений по данной проблеме внесли многие ученые, такие как А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зыкин, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, А.А. Реан, В.А. Сластенин и др.

Н.В. Кузьмина, определяя профессионализм, как меру овладения человеком современными содержаниями и средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления, выделяет три общих признака профессионализма: 1) владение специальными

знаниями о целях, соддержании, объекте и средствах труда; 2) владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности; 3) овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществить процесс деятельности и получать искомые результаты (Кузьмина, 1993, С. 178-180).

Рынок труда в современном обществе нуждается в конкурентоспособном специалисте, который умеет мобилизовать свой личностный потенциал для решения социальных и профессиональных задач. В этой связи в системе высшего профессионального образования становится приоритетным формирование способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студента вуза, расширяющей возможности для самопознания, самообразования и саморазвития будущего специалиста.

Конкурентоспособность студента, его профессиональная адаптация должны обеспечиваться высоким качеством результатов образовательной деятельности и формированием способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности у студента вуза.

В этой связи в системе профессионального образования становится приоритетным моделирование субъектно-ориентированного образовательного пространства, расширяющего возможности для самопознания, самообразования и саморазвития будущего специалиста.

Саморазвитие, самопроектирование, компетентность, конкурентоспособность личности – это те приоритеты, которые стали основой новой парадигмы образования.

Изменяющийся уровень запросов социализации и возрастающая необходимость в специалистах, умеющих работать в команде, корректно решать проблемы выхода из конфликтных ситуаций, заключать договора, сделали востребованным специалиста способного к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Именно от этой способности, заключающейся в умении решать сложные коммуникативные задачи: расширять (или сужать) круг общения, варьировать его глубину, понимать и быть понятым партнерами по общению, зависит жизнеспособность, адаптация человека в профессиональной деятельности и также продуктивность его труда.

Рассматривая проблему конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда, отметим значение его адаптации к социуму.

Общее понятие адаптации определяют как процесс взаимодействия социальной среды и личности, направленный на включение человека в новый для него вид деятельности, а также приспособление организма и его органов к новым условиям среды.

Ж. Пиаже понимает адаптацию как, то, что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды. Согласно определению Ж. Пиаже, адаптация есть единство активных и пассивных форм связи человека со средой, приспособление среды к человеку и человека к среде (Пиаже, 2008).

В исследовании А.Л. Мацкевич адаптация понимается как процесс взаимодействия личности с окружающей средой, ведущий в зависимости от степени активности личности, к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности или к преобладанию зависимости личности от среды (Мацкевич, 1987).

И.А. Милославова отмечает объективно-субъективный характер адаптации (приспособление и приспособливание) и указывает, что благодаря социальной адаптации человек усваивает необходимые для жизнедеятельности стандарты, стереотипы, с помощью которых активно приспособливается к повторяющимся обстоятельствам жизни (Милославова, 1973).

Исходя из подходов ученых (Б.Г. Ананьев, Л.С. Грановская, М.Д. Дворяшина, И.А. Зимняя, И.С. Кон, А.Л. Мацкевич, Ж. Пиаже и др.) к адаптации студентов к социуму и будущей профессиональной деятельности, определяется такой процесс взаимодействия индивида и социальной среды, в ходе которого, оказываясь в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностных отношений, индивид приобретает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и их комплексы, а также другие особенности и процедуры, которые в целом имеют адаптивное значение.

Процесс социализации не есть механическое принятие молодым специалистом готовой социальной «формы», а есть процесс его творческого взаимодействия с социальной средой, в которой происходит интериоризация групповых норм, ценностей и типичных форм поведения.

Молодой специалист выступает как «объект» цивилизации, являясь в то же время «субъектом» общественной активности, поэтому социализация протекает тем успешнее, чем активнее его участие в профессиональной деятельности. С этой позиции под социализацией мы понимаем процесс становления молодого специалиста как общественного существа. В ходе этого процесса складываются его многообразные связи с обществом, усваиваются ориентации, ценности, нормы, происходит развитие личностных средств, формируется активность и целостность личности, приобретается опыт применения способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Многие ученые (А.Л. Мацкевич, И.А. Милославова, И.С. Кон, Ж. Пиаже) рассматривают социализацию как процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

По Т.К. Кончанину, адаптация является одним из этапов социализации личности (Кончанин, 1971).

Б.Л. Парыгин придерживается мнения, что адаптация – часть социализации, которую он рассматривал как «многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду» (Парыгин, 1971).

Д.А. Андреева рассматривает адаптацию и социализацию как единый процесс взаимодействия личности и общества. При этом адаптация выражает

приспособление человека к новой для него предметной деятельности, являясь условием социализации, понимаемой как процесс становления личности (Андреева, 2008).

Приведенные подходы к определению социальной адаптации указывают на то, что разные авторы употребляют этот термин с различными смысловыми оттенками.

Г. Гартман и другие психоаналитики проводят различие между адаптацией как процессом и адаптированностью как результатом этого процесса. Хорошо адаптированным специалистом психоаналитики считают такого человека, у которого продуктивность деятельности, способность наслаждаться жизнью и психическое равновесие не нарушены. В процессе адаптации активно изменяются как личность, так и среда, в результате чего между ними устанавливаются отношения адаптированности.

Д.А. Андреева, Г. Гартман и другие психоаналитики рассматривают адаптацию и социализацию как единый процесс.

Г. Гартман считает, что человек обладает переформированными средствами адаптации, которые развиваются, созревают и затем используются в процессах адаптации. Как психоаналитик он признает большое значение конфликтов в развитии личности, но отмечает, что не всякая адаптация к среде, не всякий процесс научения и созревания является конкретным (Hartman, 1958).

По мнению Г. Гартмана и других ученых адаптация в профессиональной деятельности включает процессы, связанные с конфликтными ситуациями. Мы согласны с мнением ученых, что продуктивный конфликт является силой развития и позитивно влияет на структуру, динамику и результат социально-психологических процессов, служащих источником самосовершенствования, саморазвития личности. При этом опыт, полученный в решении конфликтных ситуаций, ведет к накоплению профессионального и коммуникативного опыта. Но в данном случае мы рассматриваем продуктивный конфликт. Умение применять свою коммуникативную компетентность с целью решения задач конкретных ситуаций в рамках продуктивного конфликта или в рамках, позволяющих не доводить до конфликта, проявляется в способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Деструктивные конфликты, препятствующие эффективному взаимопониманию и принятию решений, в отличие от продуктивных, наоборот, ведут к дезадаптации молодого специалиста.

Следует отметить, что осознание субъектом своей силы, уверенности в более легкой профессиональной адаптации, является важнейшим условием продуктивности самой деятельности.

Уверенность в адаптации к социуму и осознание своей профессиональной значимости у студента вуза набирает силу в том случае, если кроме осознания профессиональных знаний он готов к решению разного рода конфликтных ситуаций. Коммуникативная компетентность, способность решить сложные профессиональные ситуации корректно, учитывая обоюдные интересы и

сохраняя доброжелательные отношения, проявляются в способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Умение работать в команде, умение влиять на события и субъектов в пользу дела, не задевая их самолюбия, проявляя уважение к их мнению и интересам, является ценным качеством молодого специалиста и может считаться проявлением способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности.

Такого рода компетентность необходима молодому специалисту для адаптации и конкурентоспособности в любой сфере деятельности.

Целенаправленное формирование у студентов способности к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности в вузе, актуализирующееся стремление к коммуникативной компетентности, совершенствованию в этом направлении имеющихся знаний, умений и навыков, активное применение новых изученных коммуникативных технологий, во многом обуславливают их адаптацию в социуме, в профессиональной деятельности, способствуют конкурентоспособности на рынке труда, обеспечивают престижный социальный статус и личностный успех.

Библиографический список

Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2008.

Бодалев А.А. Психология общения. 3-е изд., перераб и доп. М.; Воронеж, 2002.

Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. М., 2003. № 10. С. 8-14.

Борытко Н.М. Воспитание в профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1994. 19с.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контентный подход. М., 1991.

Гостев А.Г. Компетентность и технологии образования // Техногенные подходы и гуманитарная сущность образования современного человека. М., 2008. Ч.1. С. 299-304.

Держач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.Ф. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. М., 2007.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Соловьёва О.В. Введение в практическую и социальную психологию. М., 1996.

Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. М., 2005 . Кн.2.

Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // [http // www. biqpi. biysk. ru](http://www.biqpi.biysk.ru).

Кончанин Т.К. К вопросу о социальной адаптации молодежи // Коммунистическое воспитание студенчества: материалы конференции. Тарту, 1971. Ч.2. С. 89 – 91.

Кузьмина Н.Е. Социально-психологические аспекты креативности подростков // Психология : итоги и перспективы (30 лет фак. психологии СПбГУ): тезисы науч.-практ. конф.(28-31 октября 1996). СПб.,1996. С. 178-180.

Мацкевич, А.Л. Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации будущего молодого специалиста: автореф. дис. ... канд. псих. Наук. Л.,1987.–17 с.

Мелекесов Г.А. Аксиологизация педагогического образования студентов. Челябинск, 2000.

Милославова Н.А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия. Л., 1973 .

Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 2008.

Сластенин В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. М., 2000. С. 25-36.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2009.

Шаронин Ю.В., Шамова Т.И. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывных образовательных учреждений. М., 2003. С. 47-53.

Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995.

Hartman H. Ego Psychology and the problem of Adaption. New Yorc. 1958.

А.Ф.Куренная

Образовательная среда вуза как психолого-педагогический феномен

Переход российской высшей школы на двухуровневую структуру образования существенно повышает требования к самостоятельной работе студентов, которая осуществляется в соответствующей образовательной среде вуза и образовательном пространстве в целом. Внешние факторы, обладая определенной автономностью, оказывают постоянное, зачастую противоречивое, воздействие на субъекты образовательного процесса, способствуя или затрудняя их профессионально-личностное развитие. Это определяет необходимость создания в вузе определенной образовательной среды, которая бы обеспечивала эффективный процесс овладения общенаучными и профессиональными компетенциями и стимулировала собственную активность обучающихся в их профессиональном и личностном развитии и саморазвитии.

Проблеме «образовательной среды» сегодня уделяют особое внимание. Однако, несмотря на повышенное внимание ученых к проблеме образовательной среды единого понимания сущности и содержания данного понятия не сложилось. Педагоги и психологи отмечают, что без комплексного подхода к идее образовательной среды, невозможно реальное решение важнейших проблем образования и создание по-настоящему эффективной образовательной системы.

В рамках новой структуры высшего профессионального образования перед ВУЗаами ставится ряд задач по специфике подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к решению наиболее сложных управленческих задач и задач профессиональной деятельности, научно - исследовательской деятельности и самостоятельной аналитической работе, инициативных, конкурентоспособных, готовых к позитивным преобразованиям, способных к управлению на разных уровнях и в разных сферах (Чмыхова, 2009.).

В рамках психологической школы Б.Г.Ананьева выделилась проблема психологии студенчества как социально психологической и возрастной категории. В исследованиях и научных работах Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Реана, Е.И.Степановой, П.А.Просецкого, Е.М.Никиреева, В.А.Сластенина, В.А.Якунина студента характеризуют как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций. Например, И.А.Зимняя определяет студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования, и включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом» (Зимняя, 2000).

В социальном аспекте данная группа людей характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии как следствие профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. В социально-психологическом аспекте в сравнении с другими группами населения студенчество отличается более высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Данный этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи (Ананьев, 1974). Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности, когда усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной.

Студенчество как социальная группа усваивает определенные умения и навыки, на пути к которым ему противостоит (или помогает) среда. Значение данного понятия напрямую связано с пониманием процесса развития личности по определенному социально-обусловленному образцу.

На сегодняшний день актуальны такие термины как «информационная среда», «образовательная среда», «среда обучения», «информационно-образовательная среда», «информационная среда обучения».

Понятия «пространство» и «среда» необходимо разделять, так как о «пространстве» можно говорить как о наборе связанных определенным образом между собой условий, оказывающих влияние на человека, однако пространство может существовать и независимо от него. Понятие же «среда» тоже отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека, но в данном случае предполагается его присутствие, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом (Ракитина, Лыскова, 1999).

«Образовательную среду» можно обозначить как данность высокого уровня организации и сложности с определенной иерархией целей и задач политики государства и сложившимися традициями общества в области образования, которая

образуется из факторов, компонентов и параметров, реализуемых в системе институтов образования. А в более узком контексте может определяться как «совокупность ряда компонентов, сложившихся на конкретный момент времени в данном учебном заведении и включающих в свой состав: состояние качества преподавания; уровень требований, предъявляемых к обучаемому в образовательном процессе; принятый стандарт образования; установившиеся нормы поведения, принятый в данном учебном заведении; стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации, к формированию которых стремится выпускник» (В.А.Козырев, И.К.Шалаев, А.А.Веряев). Образовательная среда – это совокупность определенных факторов: материальных; пространственно-предметных, социальных компонентов; межличностных отношений, которые тесно взаимосвязаны, взаимодополняемы, которые влияют на каждого субъекта образовательной среды, а субъект, в свою очередь, организуют определенное воздействие на среду (Веряев, 1998).

Учебные среды (или среды обучения), включают взаимосвязанные процессы учения и преподавания. Термин «учебная среда» рассматривается конкретнее чем «образовательная среда», так как в образовательной среде, которая может возникать как организованно, так и стихийно, может существовать множество учебных сред, которые всегда специально организуются. Отсюда учебную среду можно рассматривать как взаимосвязь конкретных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы преподавания и учения с присутствием обучаемого в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. То есть, среда обучения - это специально организованная среда, направленная на приобретение учащимся определенных знаний, умений и навыков, в которой цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения в рамках конкретного учебного заведения (Коротенков, 2008).

В концепции информатизации сферы образования Российской Федерации от 10.07.1998г. употребляется термин «информационная среда», то есть совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах. Ю.А.Шрейдер рассматривает информационную среду не только как проводника информации, но и как активное начало, воздействующее на ее участников (Шрейдер, 1998).

Существуя в одном и том же информационном пространстве, индивид может переходить из одной информационной среды в другую в рамках одного информационного пространства (при смене профессии, рода занятий, увлечений, перехода на новую ступень обучения) и одновременно находиться в различных информационных средах, воспринимаемым им как нечто единое (в информационной среде вуза, в информационной среде виртуальной

реальности). Информационная среда предоставляет возможность получения необходимых для человека сведений, однако умение получать и преобразовывать информацию ее приобретает в процессе обучения. Информационная среда учебной деятельности формируется: педагогом (определяется содержание программы курса, выбор учебной литературы, методы преподавания, стиль общения); педагогическим коллективом учебного заведения (определяются общие требования к учащимся, сохраняемые традиции данного учебного заведения, форму взаимоотношений педагогического и ученического коллективов); государством как общественным институтом (оно определяет материальное обеспечение образования в целом, социальный заказ на формирование той или иной системы знаний и взглядов) (Моисеев, 2002).

Процессы модернизации образования делают все более актуальным понятие «информационно-образовательная среда» (Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России от утвержденной постановлением Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию 31.05.1995 г.) - это системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей; это определенным образом связанные между собой образовательные учреждения, которые находятся в условиях информационного обмена, организуемого специальными программными средствами (Солдаткин, Андреев 2002). Таким образом, информационно-обучающая среда включает совокупность условий, обеспечивающих обучение: наличие системы средств «общения» с общечеловеческой культурой, которая служит как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения; наличие системы самостоятельных работ по работе с информацией; наличие интенсивных связей между участниками учебного процесса - как вертикальных, так и горизонтальных (Беляев, 2000).

Образовательная среда учебного заведения должна строиться исходя из отношения к студенту, как к социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения с созданием для него условий осуществления управленческой деятельности, возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе обучения в вузе; когда самоуправление студентов (целеполагание, планирование, самоорганизация, нормирование, самоконтроль и учёт, коррекции, самоанализ процесса и результата) должно происходить эффективно и самостоятельно.

Таким образом, образовательная среда должна быть максимально интегрирована с социально-психологической средой, в которой пребывает социальная общность студенчества, она должна учитывать возрастные и

социально-психологические особенности студенческого возраста и особенности развития личности студента.

Создание профессионально и личностно стимулирующей среды является сегодня одной из приоритетных задач руководящего и научно-педагогического состава вузов. Для ее решения имеются необходимые условия в виде различных авторских подходов, раскрывающих теоретические и прикладные положения, характеризующие сущность, содержание и технологию создания образовательной среды с заданными свойствами. Условия для этого обусловлены желанием и творческим потенциалом субъектов образовательного процесса определенного вуза. Поэтому теория и практика профессионально и личностно стимулирующей среды органично интегрируется в парадигму профессионально и личностно ориентированного высшего образования.

Библиографический список

Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. Ленинград, 1974. Выпуск 2. С. 46-52.

Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. М., 2000.

Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // М., 1998. № 4. С.24-35.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000.

Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета. СПб., 1999.

Коротенков Ю.Г. Учебное пособие «Информационная образовательная среда основной школы». URL: http://eor.it.ru/eor/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf

Моисеев В.Б. Элементы информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. Ульяновск, 2002.

Ракитина Е.А., Лыскова В.Ю. Информационные поля в учебной деятельности // Информатика и образование. 1999. №1. С. 19–25.

Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000.

Солдаткин В.И., Андреев А.А. Основы открытого образования. М., 2002.

Танакон А.И., Морозов М.Н. Многоуровневая модель образовательной среды, основанной на метафоре «нового мира». URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/019-031.pdf>

Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М., 2008.

Чмыхова Е.В. Человек и образовательное пространство: Конференция как попытка осмысления проблемы // Инновации в образовании. 2009. № 12.

Шрейдер Ю.А. Проблемы развития инфосферы и интеллект специалиста // Интеллектуальная культура специалиста. Новосибирск, 1998. С. 57.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Профессиональная компетентность преподавателя как педагогическое условие адаптации студентов-первокурсников

Адаптация студентов к вузу является важнейшим этапом личностного развития и профессионального становления будущего специалиста. От того, насколько успешно происходит данный процесс, во многом зависит качество и эффективность образовательной деятельности студентов, дальнейшая профессиональная мобильность выпускников вуза, их конкурентоспособность. При поступлении в вуз студент-первокурсник испытывает достаточно серьезное кризисное состояние, причинами которого являются изменения окружающей социальной реальности, способов ее восприятия и интерпретации, психологические потрясения. Вопросы специфики этого процесса, технологии работы по профилактике дезадаптации студентов младших курсов находятся в поле зрения многих исследователей.

В психологии недостаточно раскрыты причины, вызывающие трудности овладения студентами специфической учебной деятельностью, а также, факторы, влияющие на адаптацию студентов к учебной деятельности. Таким образом, необходимо исследовать факторы адаптации студентов-первокурсников, поскольку знания о наиболее влиятельных факторах будут способствовать созданию психолого-педагогических условий, способных обеспечить процесс адаптации студентов-первокурсников. (Linda Darling-Hammond, 2000, p. 13).

Процесс адаптации студентов следует рассматривать на основе двух его составляющих: социализации личности (социальной адаптации) и профессиональной адаптации. Процессы социальной и профессиональной адаптации тесно взаимосвязаны и реализуются на параллельных уровнях в системе высшего профессионального образования. В процессе социальной адаптации студент-первокурсник является не только объектом, но и субъектом, элементом сложных противоречивых отношений, созданных в процессе взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – группа». Наиболее показательным является взаимодействие «преподаватель – студент», которое во многом, особенно на первом курсе, определяет отношение к учебному предмету, к процессу учения в целом, основу жизнедеятельности студентов в образовательной среде вуза. Именно понятие «взаимодействие», предполагающее взаимосвязь каких-либо объектов, их взаимное влияние и взаимное действие, наиболее точно отражает специфику процесса поддержки человека в период адаптации. Особенности такого рода поддержки следует представить как достаточно сложный процесс межличностного взаимодействия преподавателя и студента, направленного на психолого-педагогическую помощь субъектам учебной деятельности и сопровождающегося положительно окрашенным чувством уверенности в себе, своих возможностях, персонализацией как лиц получающих, так и оказывающих помощь.

Результатом этого должна стать успешная адаптация, прогресс в развитии учащегося, возникновение моделей и стратегий поведения, адекватных меняющимся условиям (Редько, Лобейко, 2008, с.43). В течение первых трех месяцев обучения имеет место быть активное вхождение первокурсников в структуру межличностных отношений группы, развитие контактов с преподавателями. Исследования показывают, что в процессе адаптации студентов к вузу многие студенты переживают кризисные взаимоотношения с преподавателями. Переживание студентами кризиса взаимоотношений с преподавателями сопряжено с кризисом успешности и компетентности в дидактической адаптации с характерным для него снижением успеваемости и самооффективности, возрастанием тревожности. Низкие результаты учебно-познавательной деятельности, страх проверки и оценки знаний, ситуаций самопрезентации провоцируют переживание первокурсниками социального стресса.

Адаптация студентов в вузе – это сложный процесс и проблема не только обучаемых, но и педагогического коллектива, поскольку именно от него зависит успешность обучения студентов на начальных этапах жизнедеятельности в вузе (Редько, Лобейко, 2008, с.29). Для успешного осуществления своей педагогической деятельности преподавателю вуза приходится разрешать множество противоречий. К ним относятся различия между готовностью первокурсников высших учебных заведений к обучению в новой системе и требованиями этой системы к первокурсникам, которые обуславливают необходимость в быстрой адаптации студентов к учебному процессу вуза. Также, существует проблема несоответствия системы мероприятий преподавателей, обеспечивающих педагогическую поддержку на этапе адаптации к образовательному процессу вуза быстрой и эффективной адаптации студентов первого курса. Поэтому в процессе осуществления преподавательской деятельности педагогу необходим комплексный подход, целая система педагогических мер, методов и средств, способствующих эффективности процесса адаптации. Всем субъектам образовательного процесса следует взаимодействовать в условиях сотрудничества, предполагающего использование специфических организационных форм и методов, направленных на оптимизацию процесса адаптации. Со стороны преподавателей помимо педагогической и эмоциональной поддержки требуется также и высокая профессиональная подготовка.

На процесс адаптации студентов влияет профессиональная компетентность преподавателя. Предусматривает глубокие знания и широкую эрудицию в научно-предметной области, нестандартное мышление, владение инновационной тактикой и стратегией, методами решения творческих задач. Профессиональная компетентность включает в себя педагогическую компетентность. Педагогическая компетентность предполагает знания основ педагогики и психологии, медико-биологических аспектов интеллектуальной деятельности, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения. Деятельность преподавателя высшей школы должна

быть направлена на интеллектуальное и нравственное развитие учащегося на основе его вовлечения в самостоятельную целесообразную деятельность по различным областям знаний, на основе формирования у него потребности в саморазвитии, самоактуализации. Роль профессорско-преподавательского состава вуза в адаптации студентов первого курса является ведущей, и чрезвычайно важно, насколько преподаватели будут вовлечены в этот процесс, как в рамках изучения учебных дисциплин, так и работая со студентами во внеучебное время (Пономарев, Осипчукова, 2007, с.42). В итоге можно сказать, что психологические особенности студентов-первокурсников и проблемы их адаптации в вузе необходимо учитывать в организации учебной деятельности в целом – в лекционном преподавании, при оценке уровня знаний и умений студентов, при межличностном общении и т.п.

Таким образом, анализ проблем адаптации первокурсников позволяет выделить следующие основные моменты:

Существует доля студентов, чей процесс адаптации к вузу был трудным и долгим. Они оценивают свое социальное самочувствие крайне низко;

Очевидна необходимость психолого-педагогической поддержки, установления отношений «преподаватель – студент».

Для успешной адаптации студентов-первокурсников со стороны преподавателей необходима эмоциональная поддержка. В вузе необходимо создать атмосферу доброжелательности, соучастия и особого внимания к студентам первого курса со стороны и преподавателей. Особое внимание преподавателям в содействии процессу адаптации следует уделять уровню отношений и общения со студентами, созданию благоприятного эмоционального фона в общении с первокурсниками, оказанию помощи в изучении материала, стремлению изложить учебный материал ясно, понятно, доступно.

Помимо создания благоприятного эмоционального фона образовательной среды вуза, эмоциональной поддержки членов студенческой группы преподавателем, необходима его высокая профессиональная, педагогическая, информационная компетентность.

Для разрешения противоречий, возникающих в учебном процессе, преподавателю следует учитывать факторы, способствующие адаптации учащихся с точки зрения взаимодействия «преподаватель-студент». Один из таких факторов - создание у студентов адекватного представления о выбранной профессии. Так как имеющееся профессиональное представление оказывает сильное влияние на дальнейшее профессиональное развитие, эмоциональное отношение к тем или иным сторонам определенной профессии. Чем более реалистичны представления о выбираемой профессии, тем, правильнее будет отношение к ней и устойчивее ее выбор. Очень часто знания выпускников школ о будущей профессии поверхностны, идеализированы. Здесь помощь преподавателя заключается в том, что помимо осознания общественной значимости профессии и привития любви к ней, Следующий фактор, способствующий адаптации первокурсников - фактор научно-методического

характера - содержательно-методические рекомендации педагогам, способствующие успешному процессу адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности. Так как существует проблема недостаточной готовности абитуриентов к обучению в высших учебных заведениях, к обучению в новой системе и выполнению требований этой системы, необходимо в преподавательской деятельности позаботиться о том, чтобы первокурсники максимально понимали и усваивали новый учебный материал и учебную литературу. Преподаватель должен способствовать успешному овладению студентами учебными навыками и умениями, необходимыми в высшем учебном заведении. На практике к таким рекомендациям относятся:

1. Объективность требований к оценке учебного труда студентов, результатов личностного роста, объективность в оценке знаний студентов.

2. Темповые характеристики деятельности преподавателя – изложение учебного материала ясно, понятно, чему способствует четкая дикция, умеренный и удобный для конспектирования темп речи, сбалансированная учебная нагрузка.

3. Высокая научная эрудиция, разносторонние знания педагогов должны поражать и одновременно воодушевлять студентов на получение большего количества информации в целом и по определённому предмету в частности. Студентам интересно слушать преподавателей, которые приводят огромное количество разнообразных примеров, рассказывают разные ситуации, которые происходили в связи с событиями, о которых идёт речь на лекции.

3. Установление преподавателем благоприятного психологического климата (атмосферы) в группе, в отношениях со студентами.

Таким образом, можно сказать, что на процесс адаптации студентов-первокурсников влияет характер деятельности педагога, профессорско-преподавательского состава в целом. Для успешной адаптации учащегося в высшем профессиональном учебном заведении необходимо продолжать целенаправленно формировать его личность как будущего специалиста, его профессиональные ценности, потребность в получении качественного профессионального образования, в самореализации в выбранной профессии. Поэтому с самого первого дня обучения в вузе необходимо развивать у первокурсников такие личностные качества, которые позволят, с одной стороны, успешно обучаться по выбранной специальности, а с другой – успешно адаптироваться к будущей профессиональной деятельности. Основные профессионально значимые личностные качества формируются у студентов при личном общении с преподавателем. Здесь важным является всё: и профессиональные знания, и методика преподавания, и коммуникативная компетентность, и добросовестность преподавателя (Седин, 2009, с. 85). Умение эмоционально поддержать студентов, доступно объяснить непонятный материал, заинтересовать их своим предметом и своей личностью, поддержать стремление к научно-исследовательской деятельности – всё это составляющие профессионального мастерства преподавателя вуза, способствующие успешному протеканию процесса адаптации студентов-первокурсников.

Библиографический список

Пономарев А. В., Осипчукова Е. В. Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике // Образование и наука. 2007. № 1. С. 42-50

Редько Л. Л., Лобейко Ю. А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в ВУЗе. М., 2008.

Седин В. И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические / В. И. Седин, Е. В. Леонова // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 83-89.

Linda Darling-Hammond. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence // A peer-reviewed scholarly electronic journal. Education policy analysis archives. 2000. Volume 8, Number 1.

Т.Е.Майорова

Тренинговая программа «Успешная адаптация студентов в вузе»

Сегодня, когда Россия ставит перед собой задачи достижения высокого уровня социально-экономического развития, определяющим фактором является способность специалиста быстро адаптироваться к условиям конкуренции в профессиональной деятельности. При этом главными качествами личности становятся самоорганизованность, предприимчивость, мобильность, коммуникабельность.

А.А. Реан А.Р. Кудашев, А.А. Баранов под адаптацией понимают «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» (Реан, 2006, с.17). Кроме того, известно, что адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие деятельности. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

По мнению Д.А. Андреевой, основа способности будущих специалистов к адаптации закладывается, как правило, в период их обучения в вузе. Студенты только что поступившие в вуз, зачастую испытывают трудности в установлении контактов с окружающими людьми и в новой обстановке, организации своей учебной деятельности, осознании развития в себе деловых качеств. Необходимость приспособиться к требованиям новой для себя среды зачастую вызывает переживания отчуждения личности от внешнего мира: чувство апатии, одиночества, равнодушия, страха. Часть молодых людей приспособливается, другие, напротив, так или иначе сопротивляются требованиям общества, замыкаются в себе. Возникает проблема будущей успешной учебной, а затем и профессиональной деятельности студента. Эти вопросы необходимо начинать решать сразу же с момента поступления абитуриента в вуз (Рудкова, 2011).

В традиционном плане адаптация студентов первого курса рассматривается как совокупность трех аспектов, отражающих основные направления деятельности студентов:- адаптация к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.п.);- адаптация к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций);- адаптация к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств). В реальной жизни эти аспекты неразрывно связаны между собой (Климанова, 2007).

Действительно, адаптация студентов – сложное явление, связанное с перестройкой стереотипов поведения, а часто и личности. У некоторых этот процесс заканчивается неблагоприятно, о чем свидетельствует отсев студентов в первые семестры обучения. Часто за этим явлением стоит недостаточная гибкость адаптационных систем человека. В этой связи специализированные тренинговые программы, направленные на усовершенствование системы психологического сопровождения студентов, особенно актуальны.

Установлено, что социально-психологический тренинг существенно облегчает и ускоряет процесс овладения знаниями, умениями и навыками эффективного социального поведения, способствует оптимизации коммуникативных возможностей человека, необходимых для организации полноценного продуктивного взаимодействия с другими людьми в практической деятельности и межличностных отношениях. (Архипова, 2005).

Мы предлагаем тренинговую программу «Успешная адаптация студентов в вузе».

Программа рассчитана на 10 групповых занятий со студентами вуза первого курса. Каждое занятие состоит из ритуала приветствия, разминки, основной части, представленной 2-3 наиболее значимыми упражнениями, и заключительной части – подведение итогов (рефлексии), ритуала прощания. В рамках данной статьи мы отметили цели каждого занятия, а также кратко представили упражнения, которые реализуются в разминочной и основной частях занятий.

Работа в тренинговой группе характеризуется определенными правилами, вырабатываемыми каждой группой отдельно. Независимо от возможных вариаций данные правила всегда содержат (Епимахина, 2007):

- положение об активности;
- положение о конфиденциальности;
- принцип партнерского (субъект-субъектного) общения;
- принцип действия “здесь и теперь”.

Цель: создать необходимые условия для успешной адаптации студентов к вузовскому обучению.

Задачи:

- сплочение студенческой группы;
- развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности;

- формирование личностного смысла и рефлексивной позиции в отношении будущей профессиональной деятельности;
- обучение самоменеджменту учебно-профессиональной деятельности;
- развитие умений и навыков самопрезентации;
- обучение техникам конструктивного взаимодействия;
- развитие коммуникативной и аутопсихологической компетентности.

Занятие 1. «Знакомство»

Цели: знакомство участников друг с другом, отработка техники установления контакта, самопредъявление, самоподача; осознание основных правил работы в группе для дальнейшего плодотворного сотрудничества; создание положительной установки по отношению к себе и другим; ознакомление с основными понятиями: “адаптация”, “адаптация студентов в вузе”.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Имя» (Епимахина, 2007, с.108).

Упражнение «Наша группа – наши правила» (Бука, 2005, с.10).

Психогимнастика «Установи контакт» (Архипова, 2005, с.115).

Упражнение «Моя визитная карточка» (Архипова, 2005, с.108).

Упражнение «Мне интересно о тебе узнать...» (Архипова, 2005, с.72).

Занятие 2. «Позитивный настрой на взаимодействие»

Цели: Создание в группе атмосферы эмоциональной свободы, открытости, дружелюбия и доверия друг к другу, обучение конструктивному выражению чувств и эмоций, рефлексия чувств; развитие умения эффективной вербальной коммуникации и передачи переживаемых эмоций; развитие навыков невербального общения

Упражнения.

Разминочное упражнение «Аукцион хорошего настроения» (Суховершина, 2009, с.12).

Упражнение «Гость» (Суховершина, 2009, с.11).

Упражнение «Контакт -2» (Суховершина, 2009, с.17).

Упражнение «Заряд эмоций» (модификация упражнения «Комплимент») (Анн, 2005, с.73).

Занятие 3. «Я – будущий профессионал»

Цели: осознание студентами степени присвоения структурно-динамических компонентов выбранной профессиональной деятельности; осознание чувств, возникающих при случайном выборе профессии; рефлексия себя как части общества; усвоение понятия «успешная профессиональная деятельность».

Упражнения.

Разминочное упражнение «Объединись с себе подобными ...» (Архипова, 2005, с.109).

Упражнение «Мир профессий» (Климанова, 2007, с.74).

Упражнение «Я – будущий специалист» (Климанова, 2007, с.77).

Упражнение «Карусель» (Суховершина, 2009, с.20).

Занятие 4. «Самоменеджмент учебно-профессиональной деятельности»

Цели: осознание значения планирования собственной жизни, обучение ставить цели учебно-профессиональной деятельности; осознание системы запоминания информации, усвоение приемов эффективного запоминания; освоение значения конспектирования для качества усвоения полученных знаний и экономии времени, формирования навыка составления конспекта.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Поздороваться по...» (Епимахина, 2007, с.116)

Упражнение «Рисование по инструкции» (Грецов, 2007).

Упражнение «Распорядок дня» (Климанова, 2007, с.79).

Упражнение «Повторение – мать учения» (Климанова, 2007, с.81).

Упражнение «Конспект» (Климанова, 2007, с.83).

Занятие 5. «Успешная самопрезентация»

Цели: принятие собственной внешности, физической стороны жизни вообще; развитие рефлексии на уровне «Я, каким себя представляю»; осознание сильных сторон личности, способствующих эффективной самопрезентации; формирование умения управлять собственными ощущениями при самопрезентации; формирование навыков успешной самопрезентации.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Подарок» (модификация упражнения «Зубы дареного коня») (Климанова, 2007, с.99).

Упражнение «Мой образ» (Епимахина, 2007, с.114).

Упражнение «Мои сильные стороны, способствующие эффективной самопрезентации» (Климанова, 2007, с.87).

Упражнение «Осознание принципов эффективной самопрезентации» (Архипова, 2005, с.117).

Упражнение «Ощущение успешной самопрезентации» (Климанова, 2007, с.89).

Занятие 6. «Перспективы личностного роста»

Цели: Осознание перспектив дальнейшего личностного роста; осознание своего места в социуме; рефлексия индивидуальных особенностей самопрезентации, формирование сплоченности группы; формирование позитивного настроения на взаимодействие между членами группы.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Я – это Я» (Архипова, 2005, с.114).

Упражнение «Восточный базар» (Суховершина, 2009, с.120).

Упражнение «Телевизионный ролик» (Архипова, 2005, с.112).

Упражнение «Футболка» (Архипова, 2005, с.115).

Упражнение «Льдина» (Климанова, 2007, с.97).

Занятие 7. «Конструктивное взаимодействие»

Цели: формирование позитивной обратной связи, актуализация личностных ресурсов участников; осознание собственных стратегий взаимодействия; осознание возможности и причин искажения информации; формирование и развитие навыков активного слушания.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Комплименты» (Суховершина, 2009, с.88).

Упражнение «Испорченный телефон» (Грецов, 2007, с.102).

Упражнение «Иностранец и переводчик» (Суховершина, 2009, с.51).

Упражнение «Чет и нечет» (Климанова, 2007, с.91).

Упражнение «Конструктивное взаимодействие» (Климанова, 2007, с.95).

Занятие 8. «Убедительная речь»

Цели: развитие умения слушать партнера и совершенствование коммуникативных навыков; знакомство с механизмами психологического воздействия на людей; отработка презентационных навыков, умения убеждать; оказание помощи участникам в понимании того, что такое убедительная речь, развитие навыков убедительной речи.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Скоростная передача» (Климанова, 2007, с.96).

Упражнение «Конкурс на должность» (Суховершина, 2009, с.23).

Упражнение «Продавец» (Суховершина, 2009, с. 75).

Упражнение «Попробуй, убеди!» (Суховершина, 2009, с.85).

Занятие 9. «Мнение группы»

Цели: развитие навыка принятия чувств другого человека; выявление чувств по отношению друг к другу; развитие рефлексии на уровне «Я глазами других»; принятие личностных качеств окружающих, понимание своих скрытых конфликтов, рефлексия мыслей; самоанализ привлекательных сторон внешнего имиджа; рефлексия впечатлений о собственном внешнем облике, сложившихся у других участников группы.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Путаница» (Вачков, 1999, с.162).

Упражнение «Привлекательная группа» (Архипова, 2005, с. 116).

Упражнение «Дружеская пародия» (Суховершина, 2009, с.122).

Упражнение «Общаясь с тобой...» (Архипова, 2005, с.114).

Занятие 10. «Тренинг командообразования»

Цели: Осознание участниками своего места в группе и вклада в совместную деятельность, создание атмосферы доброжелательности и концентрации внимания на партнере, формирование навыка взаимодействия в команде, сплочение группы.

Упражнения.

Разминочное упражнение «Стихотворение» (Климанова, 2007, с.96).

Упражнение «Я в группе» (Климанова, 2007, с.98).

Упражнение «Знаем ли мы друг друга» (Климанова, 2007, с.97).

Упражнение «Упаковка чемоданов» (Суховершина, 2009, с.4).

Итак, представленная тренинговая программа доступна и может быть применена в любом вузе. Проведение тренинга «Успешная адаптация студентов в вузе» в первые месяцы вузовского обучения позволяет, на наш взгляд, создать благоприятные психолого-педагогические условия для успешной адаптации студентов к учебно-познавательному процессу,

обеспечивает психологически комфортное включение первокурсника в студенческую группу, создает условия для развития осознанного отношения к учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб., 2005.

Архипова С.В. Использование социально-психологического тренинга для развития умений самопрезентации у студентов выпускных курсов // Психология в вузе. 2005. №1. С.102-118.

Бука Т.Л., Митрофанова М.Л. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения: уч. пособие. М., 2005.

Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М., 1999.

Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков. СПб., 2007.

Епимахина Ю.В. Тренинг развития личностной рефлексии у студентов // Психология в вузе. 2007. №4. С. 104-125.

Климанова Е.К., Помазина О.А., Бакурова О.Н. Технологии психологического сопровождения адаптации студентов-первокурсников // Психология в вузе. 2007. №4. С. 64-102.

Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. СПб., 2006.

Рудкова С.Г. Сопровождение процесса адаптации студентов младших курсов вуза // Психология обучения. 2011. №8. С.

Суховершина Ю.В., Тихомирова Е.П., Скоромная Ю.Е. Тренинг делового (профессионального) общения. 2-е изд. М., 2009.

А.К.Мамедова

Адаптация студентов к условиям обучения на первом курсе вуза

Важнейшим социальным требованием к высшим учебным заведениям является ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы профессиональных знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Для системы образования на передний план выходит проблема учебной адаптации студентов, одной из разновидностей социальной адаптации. От успешности учебной адаптации на младших курсах вуза во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации.

По мнению М.А. Гилинского эффективность приспособления индивида к меняющимся условиям среды обеспечивается не только возможностями

специфических систем организма, несущих бремя гомеостатических регуляций, но и «способностью центральных механизмов формировать на основе накопленного опыта оптимальную стратегию реагирования» (Ананьев, 2008, с. 35).

Успешность формирования адаптивных навыков в поведенческих моделях в высокой степени определяется эмоциогенностью предъявляемых раздражителей. Адаптация как процесс приспособления живых организмов к тем или иным условиям существования или к меняющимся условиям среды включает в себя все виды приспособительной деятельности организмов на клеточном, органном, системном и организменном уровнях.

Адаптация – это процесс изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса в учебном заведении. Психическая адаптация связана с психической активностью человека или группы и понимается как взаимодействие процессов приспособления к окружающей среде и преобразование среды «под себя» (Архипова, 2007, С. 173).

Проблема адаптации студентов-первокурсников представляет собой частную проблему одной 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 внутри вузовских отношений (Алехин, 2008, С. 366).

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей, психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление педагогических и психологических условий активизации данного процесса являются чрезвычайно важными задачами.

Студенческая жизнь начинается с первого курса и, поэтому успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста. 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, часто - оторванность от родителей, неумение распорядиться «свободой», денежными средствами, коммуникативные проблемы и многое другое приводят к возникновению психологических проблем, проблем в обучении, общении с сокурсниками, преподавателями (Бисалиев, 2007, С. 82)

В эффективной адаптации к вузу заинтересованы все участники образовательного процесса: не только сами студенты первого курса, но и работающие с ними преподаватели и сотрудники, руководство факультетов и вуза. Успешное начало обучения может помочь студенту в его дальнейшей

учебе, позитивно повлиять на процесс построения отношений с преподавателями и товарищами по группе, привлечь к нему внимание организаторов научных студенческих обществ и лидеров различных творческих коллективов и объединений студентов, активистов факультетской и вузовской общественной жизни. От успешности адаптации студента к образовательной среде вуза во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

В адаптации условно выделяют 3 типа: физиологическую, социальную и биологическую. Состояние здоровья студентов определяется их адаптационными резервами в процессе обучения.

В литературе предложена классификация студентов по уровню адаптации в зависимости от степени сформированности, развитости, устойчивости функционирования когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей обучающихся в образовательной среде вуза:

- неадаптированные (низкий уровень), характеризующиеся несформированностью связи хотя бы в одном из выделенных направлений и неустойчивостью функционирования связей;

- среднеадаптированные (средний уровень), для которых характерна сформированность всех типов связей при отсутствии их устойчивости или наличие хотя бы одной устойчивой связи, в то время как другие связи могут быть еще даже не сформированы;

- адаптированные (высокий уровень), отличающиеся сформированностью всех связей, и при этом хотя бы в одном направлении наблюдается устойчивое функционирование связи (Эрдынеева, 2009, с. 64)

Адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях.

Т.И. Попова выделяет в адаптации личности студента-первокурсника и соответственно учебной группы, в которую он входит, к новой для него социокультурной среде вуза следующие стадии:

- начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

- стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

- аккомодация, т.е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социокультурной средой;

- ассимиляция, т.е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды (Попова, 2007, С. 53)

Для успешной адаптации студента-первокурсника необходим индивидуальный подход к каждому. Это должен быть основной принцип работы. Актуально проведение различных мероприятий, на которых ребята посредством несложных игр ближе познакомились бы друг с другом, учились общаться, находить общий язык с однокурсниками и с ребятами постарше.

Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе будет более успешной, если:

1) организовать адаптацию как системный, двусторонний, поэтапный процесс формирования и развития когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей;

2) выделить по каждой специальности базовые дисциплины и процесс их изучения строить с учетом уровня адаптации и поведенческих характеристик студентов, используя развивающие возможности этих дисциплин (развитие структурированности знаний, четкости формулировок, доказательности рассуждений, гибкости и системности мышления, освоение алгоритмов и современных технологий работы с информацией), при этом успешная познавательная деятельность взаимообусловит формирование и развитие когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей;

3) организовать индивидуализированную самостоятельную работу с использованием новых информационных технологий с учетом личностных особенностей и возможностей студентов, относящихся к различным уровням адаптации, включающую подготовку к лекции и проработку лекционного материала, выполнение практических и творческих заданий, взаимопроверку и самоконтроль результатов обучения. Изучение базовых дисциплин в этих условиях обеспечит развитие абстрактного, логического, системного мышления, приучит к систематическому умственному труду, воспитает настойчивость, упорство в преодолении трудностей, усидчивость при выполнении действий, которые часто имеют однообразный характер, воспитает умение понять, принять или доброжелательно доказать свою точку зрения собеседнику. При этом будут восполнены недостающие знания в соответствующей предметной области, сформированы необходимые учебные умения и навыки, что облегчит усвоение общепрофессиональных и специальных дисциплин (Виноградова, 2008, С. 37)

Некоторые проблемы адаптации в образовательном процессе помогло бы решить использование компьютерных информационных технологий на лекциях, практических занятиях, семинарах и т.п. Наличие электронных учебников, пособий, электронных библиотек, тестов, выхода в глобальную сеть облегчают процесс активной учебной деятельности студентов. Работа студента с электронными ресурсами, самостоятельный поиск информации способствует совершенствованию умений отбирать и структурировать необходимый для изучаемой дисциплины материал, логично излагать и аргументировать различные, современные теоретические подходы к психолого-педагогическим проблемам. Использование новых информационных технологий помогает студенту стать активным в учебной деятельности и повышает его

самостоятельность, что является одним из важнейших факторов успешной социальной адаптации. Конечно, главным в адаптации остается личность студента, его способности, умение и желание приспособляться к новым условиям. И здесь большую роль будет играть самостоятельная, творческая работа студента.

Задачей учебного заведения является, прежде всего, не только дать профессиональные знания и сформировать умения, но и научить «вжиться», полюбить выбранную профессию, помочь будущему специалисту «войти» в реальные производственные условия. Поэтому и помощь должна осуществляться всеми подразделениями вуза (учебными, научными, общественными) на основе их взаимодействия.

Таким образом, выявление трудностей у студентов и определение путей их преодоления позволит повысить академическую активность студентов, успеваемость и качество знаний. В результате реализации личностного адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается определенное состояние личности - адаптированность, как результат, итог процесса адаптации.

Библиографический список

Алехин И.В. Изменение условий подготовки студентов высших учебных заведений и их адаптации в условиях трансформации российского общества // Вестник Башкирского университета. 2008. № 2. С. 366-368.

Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М., 2008.

Архипова А.А. Адаптация студентов как одно из условий самореализации личности // Педагогические науки. 2007. № 3. С. 173-177.

Бисалиев Р.В., Куц О.А., Кузнецов И.А., Деманова И.Ф. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 5. С. 82-83.

Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 3. С. 37-48.

Попова Т.И. Психологические проблемы адаптации студентов к условиям вуза // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. № 2-2. С. 53-57.

Эрдынеева К.Г., Попова Р.Э. Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности // Успехи современного естествознания. 2009. № 1. С. 64-66.

М.В.Селезнева

Динамика адаптационных процессов в образовательной среде военного вуза

Профессия военнослужащего относится к опасным, связанным со способностью действовать не только в стандартных, но и в нестандартных, аварийных ситуациях с угрозой для жизни, в условиях неопределенности и

неполной информации о ситуации. Для эффективной деятельности и сохранения адекватности поведения в экстремальных условиях деятельности и в условиях повышенных психоэмоциональных и физических нагрузок каждый военнослужащий должен обладать высоким уровнем развития личностного адаптационного потенциала (Маклаков, 2001). Ссылаясь на Р.М. Баевского, А.Г. Маклаков понимает под адаптацией динамическое образование, непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды, с одной стороны, а с другой, – свойство любой живой саморегулируемой системы, опосредующее ее устойчивость к условиям внешней среды, что предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей (там же, с. 17).

Психологические механизмы процессов адаптации курсантов в образовательной среде военного вуза изложены в научных работах М.Л. Есян (2006), М.Г. Волковой (2003), А.В. Межуева (2007, 2008), И.В. Осипчука (2009), В.В. Попкова (1999), Г.В. Самойловой (2009), В.А. Якунина и С.Ю. Добряка (2004). Социально-психологическая адаптация курсантов связана с экстремальными характеристиками среды: ее монотонностью, рассогласованностью ритма сна и бодрствования, пространственной ограниченностью среды, ограниченностью социальных связей и контактов, информационными ограничениями, групповой замкнутостью, неудовлетворенностью духовных потребностей, угрозой жизни.

Целью настоящей работы является исследование динамического развития адаптационных процессов в образовательной среде военного вуза.

Теоретико-методологической основой исследования выступают психологическая концепция подготовки офицера (Пономаренко, 2007), концепция профессионального развития личности (Митина, 2008) и экопсихологический подход и модель образовательной среды (Панов, 2007).

В русле перспективной в современной психологии субъектной парадигмы согласно экопсихологическому подходу одна и та же образовательная среда воспринимается разными обучающимися по-разному в зависимости от их потребностно-мотивационной сферы (Ясвин, 2001; Панов, 2007).

Психологическая концепция подготовки офицера предполагает две составляющие: специалист и профессионал. «Специалист – это человек, достигший высокого уровня мастерства, позволяющего ему исполнять задание надежно и эффективно с требуемым качеством», – пишет автор (Пономаренко, 2007, с. 204). Механизмом достижения высоких результатов является репродуктивная активность обучающихся в форме тренажей по заданной программе. Ведущим системообразующим качеством выступает заданность, т.е. нормированность действий. Педагогическим обеспечением механизма тренажа выступает исполнительность, содержанием обучения – стереотипность, а адаптивность поведения является ведущим профессионально важным качеством личности воина любой специальности (Пономаренко, 2007).

Модель подготовки специалиста является обязательным, но не достаточным условием для исполнения воинских обязанностей в нештатных,

аварийных ситуациях, где автоматизированные навыки, полезные в обычной деятельности, затрудняют переход от репродуктивного функционирования психики к продуктивному, и поэтому возникает необходимость развивать у любого исполнителя воинского долга творческое начало. *Ведущим профессионально важным качеством личности воина любой специальности является адаптивность поведения.* Специфика военной среды заключается в том, и это проистекает из опасного характера профессионального рода деятельности военнослужащего, адаптивность поведения является условием для дальнейшего развития – развития творческих способностей (там же).

Для изучения возможностей образовательной среды военного вуза для развития профессионально важных качеств личности курсанта нами был проведен констатирующий эксперимент с использованием методики векторного моделирования. Данная методика предполагает построение в системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды: творческому, карьерному, догматическому, безмятежному (Ясвин, 2001).

В эксперименте приняли участие 45 преподавателей гуманитарных и военно-технических дисциплин обоего пола, гражданские и военнослужащие, со стажем педагогической деятельности в военном вузе от 1 года до 44 лет и 194 курсантов 1-5 курсов в возрасте 17-24 лет. Исследование проводилось на базе Рязанского военного автомобильного института.

Субъектам образовательной среды вуза (курсантам и преподавателям) было предложено ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития обучающегося и три вопроса – возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале («активности», «пассивности», «свободы» или «зависимости») один пункт.

В ходе эксперимента были определены тип и направленность образовательной среды военного вуза. Это – *карьерная среда активной зависимости.* Это означает, что в образовательной среде имеются определенные возможности для проявления активности ее субъектов (курсантов, преподавателей) и она характеризуется высокой степенью зависимости субъектов от нее. Под «активностью» в данном случае понимается способность к целеполаганию и наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание своих интересов и т. п. «Зависимость» означает отсутствие или ограниченность свободы выбора, адаптивность поведения, внешний локус контроля (Селезнева, 2009а).

Среди преподавательского состава 4 % считают образовательную среду военного вуза безмятежной (только гражданские преподаватели гуманитарных дисциплин, женщины), 13 % – догматической, 56 % – карьерной и 27 % – творческой. Понятно, что творческая образовательная среда ассоциируется с максимальными возможностями для развития личности как обучающегося, так

и преподавателя, свободой выбора обучающимся образовательной траектории, демократическим стилем общения, активной субъектной позицией, поощрением всяких проявлений творческой активности. Статистический анализ результатов эксперимента с помощью критерия χ^2 углового преобразования Фишера показал отсутствие статистически достоверных отличий в данных оценки типа образовательной среды военного вуза гражданскими преподавателями ($n_1=25$) и военными преподавателями ($n_2=20$).

Если пронаблюдать динамику представленности типов образовательной среды в суждениях курсантов по горизонтали с 1-го по 5-й курс, то можно заметить следующее. На каждом курсе с 1-го по 4-й имеется примерно одинаковое количество курсантов, которые считают образовательную среду военного вуза безмятежной. Это так называемые «пустоцветы», которые поступили в военный вуз случайно, не совсем понимают цель пребывания в нем. «Пустоцветы» пассивны, регуляторные способности развиты слабо, и, как видно из графика, к 5-му курсу среда вытесняет таких обучающихся. Среди пятикурсников нет ни одного курсанта, который считал бы образовательную среду военного вуза безмятежной.

На 1-ом курсе нет ни одного курсанта, который считал бы образовательную среду военного вуза творческой. Объяснение этому видится в адаптационном периоде первокурсников, который длится у разных курсантов по-разному, но в среднем – первый семестр. Адаптация курсантов 1-го курсантов носит «двойной» характер – адаптация к учебе в военном вузе и к воинской службе. В исследовании Г.В. Самойловой (2009) показано, что не каждый молодой человек способен к совмещению двух видов деятельности: учебной и служебной. А.В. Межуев (2007), опираясь на социально-психологическую теорию развития личности А.В. Петровского, связывает процесс адаптации первокурсников с основными периодами формирования коллектива в образовательной среде военного вуза.

Адаптивное поведение не предусматривает выход за пределы исходной ситуации, самого себя, т.е. творческой компоненты. Оно предполагает подлаживание под основную массу, чтобы не быть чужим в среде; использованием субъектом образования уже имеющихся в его распоряжении ресурсов. Он не может проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в воинском коллективе нормы (нравственные, учебные, поведенческие и пр.) и не овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены коллектива. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все». Согласно трехступенчатой модели развития личности в группе А.В. Петровского это достигается за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе» (Петровский, Ярошевский, 2001).

Как показано в эксперименте В.А. Якунина и С.Ю. Добряка, самыми предпочтительными стратегиями адаптивного поведения среди курсантов являются следующие: пассивное подчинение условиям среды; уход от контакта

со средой и погружение во внутренний мир (выраженный негативный эффект в адаптации); активное изменение себя; активное изменение среды. Сочетание двух последних стратегий дает стабильный высокий адаптивный эффект. Однако число курсантов, предпочитающих такое сочетание стратегий в 1-ом семестре невелико – всего 6 % (Якунин, Добряк, 2004).

Кроме того, отсутствие творческого типа образовательной среды в представлениях первокурсников – это следствие чрезмерного уровня нервно-психического напряжения, который по данным психофизиологических исследований группы профотбора РВАИ снижается только к началу 2-го семестра, но никогда не достигает уровня, который имел место во время обучения в школе (Селезнева, 2009б).

В ходе диагностики стиля учебной деятельности курсантов 1-2 курсов в возрасте 17-19 лет (n=45) и отнесения их к группе «автономных» или «зависимых» с помощью специального тестового опросника Г.С. Прыгина (Прыгин, 2006) мы обратили особое внимание на высказывания курсантов об организации рабочего дня. В военном вузе установлен строгий распорядок дня, который объявляют на вечернем и утреннем построении. Имеется утвержденный план работы на месяц, расписание занятий на семестр. Однако среди курсантов 1-го курса 15 % (по сравнению с 7 % среди второкурсников) считают, что обычно их рабочий день проходит бессистемно. Это свидетельствует о том, что данные курсанты еще не адаптировались к обучению в военном вузе, не имеют общего представления о целях и задачах обучения, системности, периодичности. Отсутствие этих общих представлений отрицательно влияет на психологическое состояние и благополучие курсантов в целом (Селезнева, 2009б).

Представления о типах образовательной среды развиваются у курсантов различных курсов гетерохронно. Особенно выделяется по оценкам догматического (29 %) и карьерного (59,1%) типов образовательной среды 2-й курс. Это объясняется подписанием на 2-ом курсе контракта на службу офицером. Заключение контракта – серьезный, ответственный, «взрослый» шаг в становлении курсанта как профессионала. Перед подписанием контракта курсант заново переосмысливает, в тот ли поступил вуз. Он словно заново, как год назад, будучи абитуриентом, делает выбор и готовится самостоятельно нести ответственность за него. Но если при поступлении отдельные кандидаты к обучению в военном вузе совершали свой выбор вуза под влиянием референтных для них лиц (родителей, родственников, друзей), то теперь им предстоит сделать это самостоятельно и осознанно.

Можно предположить, что перед подписанием контракта у отдельной группы курсантов назревает личностный адаптационный конфликт, который выражается в возникновении значимых субъективных трудностей, когда курсант, как правило, не находит подтверждения смысловым установкам, ценностям и мотивам, которые доминировали в момент выбора профессии. Возникающие противоречия между смыслом и перспективой

профессиональной деятельности и становятся реальным источником возникновения личностного адаптационного конфликта (Осипчук, 2009).

Среди субъективных причин возникновения личностного адаптационного конфликта И.В. Осипчук называет роль личности, ее состоятельность и возможность саморазвития в новой для себя адаптогенной среде (более 50%), определенных обстоятельств, мешающих личностной самореализации (около 19%), особенности межличностного взаимодействия в воинской среде, которые препятствуют успешной адаптации (около 28%).

Догматический и карьерный типы в оценках образовательной среды курсантами связаны с исполнительностью и стереотипностью в содержании обучения (в терминах В.А. Пономаренко, 2007), творческий тип – с развитием творческих способностей.

Пик творческой активности в оценках курсантов образовательной среды приходится на 2-й и 4-й курсы. На 2-ом курсе начинается изучение специальных дисциплин, это приносит определенные трудности в учебный процесс, но и одновременно повышает интерес, мотивацию к обучению, курсанты приобщаются к научной, изобретательской и рационализаторской деятельности в рамках различных военно-научных кружков и обществ. Этим объясняется увеличение доли оценок творческой образовательной среды среди второкурсников – 9,6 %.

Адаптационный процесс курсантов 3-го курса связан с углубленным изучением военных и специальных дисциплин. Парадокс заключается в том, что выбирая профессию офицера, абитуриент не знаком с предметным содержанием этой профессии. Будущий военный автомобилист не изучал в школе такие дисциплины, как тактика, управление войск в военное и мирное время, устройство автомобиля, двигателя. Поэтому адаптационный процесс курсантов-третьекурсников требует больших интеллектуальных ресурсов. Ссылаясь на операциональную концепцию Ж. Пиаже, И.М. Кондаков отмечает, что интеллект является высшей формой адаптации к среде (Кондаков, 2007).

Адаптация курсантов предвыпускного 4-го курса, готовившихся к стажировке в войсках и в военных учреждениях научно-исследовательского профиля, связана с вхождением их в военно-профессиональное сообщество. Здесь очень важным является для курсантов, ощутить себя принятыми в военно-профессиональное сообщество. Они сознательно и активно работают над наращиванием профессиональных знаний, умений и навыков, с энтузиазмом берутся решать творческие профессиональные задачи, ищут личных контактов с преподавателями, профессионалами своего дела (Марков, 2009). Этим объясняется пик творческой активности в оценках типа образовательной среды курсантами 4-го курса – 10 %.

В оценках типов образовательной среды пятикурсниками карьерная среда представлена 82,6 %, творческая и догматическая среда – в равных долях 8,7 %. Нам представляется, карьерная среда в оценках пятикурсников (82,6 %) предполагает адаптивную модель профессионального развития будущего военного специалиста. В то время как творческая среда (8,7 %) – модель

профессионала. Согласно концепции профессионального развития Л.М. Митиной при адаптивном поведении (модель специалиста) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм, т.е. тенденция к самоприспособлению и подчинение среды исходным интересам специалиста. Главное отличие профессионала от специалиста – это способность к целеполаганию, к продуктивной, творческой деятельности, а не умение работать по заданному образцу, алгоритму. Профессионал в отличие от специалиста сам ставит цели и задачи, выделяет проблемы, сам их решает и несет ответственность за свои решения (Митина, 2008).

Догматическая среда характеризуется запретами, наказанием, контролем, несправедливыми требованиями, дисциплиной, авторитарностью, оскорблениями, строгим режимом. Как же чувствует себя человек в этих условиях? В.Н. Карандашев, описывая свои первые армейские ощущения после университетской свободы, отвечает на этот вопрос так: «Хорошо, если готов принять ее нормы и правила. Хорошо, если готов приказывать и подчиняться... Хорошо, если готов растворить свое „Я“ в „Мы“» (Карандашев, 1999, с. 260).

Творческая образовательная среда – это развивающая среда, она предоставляет максимальный комплекс возможностей личностного развития в профессиональном, интеллектуальном и социальном плане. Это «питающая среда» для будущей элиты Вооруженных сил РФ. В творческой образовательной среде военного вуза рефлексивной исполнительности противопоставляется осознанность подчинения. Факт подчинения выступает как волевая активность, органично входящая в духовно-нравственную жизнь будущего офицера. В этом состоит уникальность психологической самодостаточности личности и ее идентификация как воина (Пономаренко, 2007, с. 208).

Чтобы проверить, есть ли статистически значимые отличия между оценкой типа образовательной среды вуза преподавателями ($n_1=45$) и курсантами ($n_2=194$), использовали критерий φ^* в сочетании с критерием λ Колмогорова-Смирнова в целях достижения максимально точного результата. В ходе статистической проверки определили, что точкой максимального расхождения при сопоставлении двух эмпирических распределений является творческий тип образовательной среды: по мнению 26 % преподавателей образовательная среда военного вуза носит творческий характер, т.е. содержит максимальный комплекс возможностей для развития субъектности курсантов, с мнением преподавателей согласны лишь около 5 % курсантов 1-5 курсов.

В ходе дальнейшей проверки подтвердилась статистическая гипотеза H_1 : различия в оценках типа образовательной среды преподавателей и курсантов статистически значимы ($\varphi^*=3,65$ при $p \leq 0,01$). Интерпретация полученного результата следующая. Преподаватели считают, что проектируют творческий тип образовательной среды, способствующей не только получению знаний,

умений и навыков, но и творческому развитию личности курсантов. Однако эти представления не в полной мере соответствуют реальной действительности.

Выше сказанное позволяет сделать главный общий вывод: динамика адаптационных процессов в образовательной среде военного вуза отражает периоды освоения курсантами профессиональной деятельности.

Библиографический список

Волкова М.Г. Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 20 с.

Есаян М.Л. Психологическая профилактика дезадаптивных форм поведения у курсантов высших военных заведений: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. 152 с.

Карандашев В.Н. Жить без страха смерти. М., 1999.

Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. СПб., 2007.

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

Марков, А.С. Влияние образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста // Российский научный журнал. 2009. № 5 (12). С. 95-103.

Межуев А.В. Социально-психологические особенности адаптации курсантов к условиям военного вуза // Вестник Ставропольского гос. университета. 2007. № 52. С. 66-70.

Митина Л.М. Научное обоснование и технологическое обеспечение профессионального развития личности в микро- и макросоциуме // Развитие потенциала личности в микро- и макросоциуме: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Оренбург; 30-31 окт. 2008 г. Оренбург, 2008. С. 53-60.

Осипчук И.В. Трансформация личностного адаптационного конфликта при освоении профессиональной деятельности (на примере курсантов военно-морских институтов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 19 с.

Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.

Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М., 2001.

Пономаренко В.А. Безопасность полета – боль авиации. М., 2007.

Попков В.В. Психологические факторы адаптации личности к служебно-боевой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1999. 199 с.

Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 48 с.

Самойлова Г.В. Личностные детерминанты динамики принятия других в условиях обучения в военном вузе: автореф. ... канд. психол. наук. Р-н/Д, 2009. 22 с.

Селезнева М.В. Образовательная среда военного вуза // Российский научный журнал. 2009а. № 5 (12). С. 201-208.

Селезнева М.В. Автономия курсантов военного вуза как тип субъектной регуляции и предпосылка непрерывного образования // Современное образование: психолого-педагогические проблемы и опыт решения: материалы III Всерос. науч.-практ. заоч. конф. 30 – 31 окт. 2008 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян. Саранск, 2009б. С. 177-181.

Якунин В.А., Добряк С.Ю. Особенности адаптации первокурсников к обучению в вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oim.ru /reader@ nomer=420.asp>, свободный.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

РАЗДЕЛ 8. РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СИРОТСТВА

Е.В. Куфтяк

Трудности становления замещающей семьи и стратегии адаптации

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-16-44001а)

Сегодня, когда в российском обществе реализуется политика реинтеграции в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проблемы их психического развития, социализации и адаптации в условиях семейного воспитания, подготовки и психологического сопровождения замещающих семей активно обсуждаются в общественной и научной среде. По официальным данным, в России в среднем в год усыновляют около 500 тыс. детей, а число отказов составляет почти 10 %, например, в 2011 году приемные родители или опекуны отказались от 4692 детей. Ежегодный рост количества возвращенных детей обращают внимание практиков и ученых на необходимость всестороннего изучения психологических условий становления и развития новой семейной системы с приемным ребенком.

Замещающая семья – это семья, которая принимает на воспитание одного или нескольких детей и не имеет к ним родственного отношения. С момента вхождения в семью приемного ребенка начинается объединение приемного ребенка и ядерной семьи в новое целостное образование, становление особого типа семейной системы, включающей в свою структуру нового члена семьи и осуществляющей специальные функциональные обязанности. Замещающая семья как новое целостное образование, должна достичь определенной структуры со связями и границами между подсистемами и членами семьи для функционального взаимодействия, сформировать устойчивые формы поведения семьи и ее членов, решить ряд нормативных и ненормативных задач семьи на данном этапе семейного развития, поддерживать и регулировать семейную устойчивость при прохождении кризисов развития.

Динамика приема ребенка-сироты, по данным научных исследований, носит длительный, пролонгированный характер и завершается к 6 годам приема. Следует отметить, что семья не проживает постоянно в критических ситуациях, у нее есть «точки состояния покоя» и «точки кипения» (критические состояния). Ситуацию объединения приемного ребенка и базисной семьи необходимо рассматривать как ситуацию «пролонгированного характера стресса». Стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает деформирующее воздействие на психику человека (истощает защитные силы

организма) и становится исходным условием травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада (Абабков, Перре, 2004). Ситуация «продолженного характера стресса» попадает под определение трудной жизненной ситуации, обладающей характерными чертами – негативными переживаниями, депрессивным состоянием, превышением адаптационных возможностей, трансформирующими функционирование семьи: изменяются ее внешние и внутренние границы, уровень близости между ее членами, образуются новые коалиции, происходит перераспределение семейных ролей, отмечается отягощенность родительскими обязанностями и др. Все это требует от членов семьи выработки адекватных механизмов адаптации к ситуации и регуляции семейного функционирования для интеграции приемного ребенка в семью.

Понятие критической ситуации включается в понятие «жизненное событие». С.Л. Рубинштейн определяет жизненное событие как такой этап жизненного пути, на котором принимаются важные поворотные решения (Рубинштейн, 1999, с. 11). Поэтому, критическая ситуация – это событие, которое воспринимается негативно, как нежелательное, мешающее, трудное, опасное, и препятствующее развитию. Одновременно существуют доказательства положительного влияния трудных ситуаций, препятствий в развитии. Так, препятствия вызывают активность субъекта, порождают потребность искать и находить способы и выработать стратегии преодоления их, актуализируют ресурсы для преодоления препятствий в развитии.

На пути становления и развития как нового целостного образования семья проходит через пики развития критических ситуаций приходящих на первый, второй, третий и пятый год приема (Ослон, 2006). В каждый критический период семья может отказаться от приемных детей. В первый год приема семья проходит через структурный кризис, связанный с построением новой подсистемы приемных детей, ее интеграции в систему семьи и детскую подсистему, расширением ролевых функций родителей, изменением психологического расстояния между членами семьи ввиду эмоциональной нагрузки и структурных трансформаций, изменением степени открытости семейной системы для контактов с внешним миром. Ко второму году приема заканчивается структурный кризис и перестройка, но отмечается накопление ролевой усталости взрослых членов семьи. Замещающие родители обеспечивают безопасную среду проживания и реабилитационное пространство для приемного ребенка, что обуславливает выполнение дополнительных функций родителей как профессиональных воспитателей. В три года приема семья переживает первый кризис сепарации, когда у родителей появляется потребность в возврате детей в сиротское учреждение. На фоне общей стабилизации структуры семьи и отношений в ней у приемных детей актуализируется потребность в автономии, что сопровождается семейным кризисом и значительно снижает уровень функционирования семьи. В пять лет приема система переживает второй сепарационный кризис. Приемный ребенок на этом этапе достигает пика интеграции в семейное пространство, что ведет к

росту у него потребности в автономии. Из многочисленных источников известно, что отношения между профессиональной семьей и приемным ребенком представляют собой баланс между членами семьи и новой личностью, т. е. отношения зависимости и автономии. Так, ребенок с депривационной симптоматикой проявляет в семье либо склонность к слиянию, либо к «искаженной» самодостаточности, а семья, сталкиваясь с диффузными границами его «Я», может постоянно нарушать и поставить его в условия депривации (Golance, 1984).

Критические события в жизни замещающей семьи, «точки кипения», их последовательность свидетельствуют о том, что семья проходит процесс адаптации, который имеет двусторонний характер, в котором и родители, и приемные дети должны решить задачи, связанные с изменением состава и функционально-ролевой структуры семьи. Члены семьи и семья как целое используют адаптивное поведение в целях восстановления равновесия (Куфтяк, 2012). Адаптивное поведение, копинг или совладание означает особое социальное поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека, целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом адекватными личностным особенностям и ситуации способами (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2004). Психологическое предназначение совладания состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое воздействие ситуации. Инструментально реакции совладания нацелены на то, чтобы повлиять либо на окружающий мир, либо на самого себя (или на то и другое). Распространено мнение, что цели копинга должны быть сфокусированы на решении проблемы, урегулировании эмоционального дистресса, защите самооценки и урегулировании социальных взаимодействий (Laux 1991).

Вопросы «проживания» критических событий и выработки адаптивного поведения на разных этапах развития замещающей семьи являются актуальными для организации сопровождения и психологической работы с данной категории семей (Куфтяк, 2010).

Нами было проведено исследование, направленное на изучение изменений семейной системы, связанных с этим трудностей, и ее адаптивного поведения в процессе осуществления замещающей семейной профессиональной заботы в континууме 1 – 2 года. Всего в исследовании приняло участие 53 семьи (77 человек), проживающих в Костромском регионе, включая матерей в количестве 53 человека (средний возраст $M = 48,3$ года), отцов – 24 человека (средний возраст $M = 49,3$ года). Все семьи являются активными участниками системы сопровождения. Для выборки характерна неоднородность по критерию продолжительности патронирования, стаж приема не превышал 2,5 года. Среднее количество кровных детей в семье – 1,6, средний возраст которых $M = 19,4$ года. Приемных детей в семье – 2,7 (от одного до семи детей в семье), средний возраст – $M = 10,7$ лет. Приемные дети, как правило, младше кровных

детей. Для исследуемых нами семей характерно также: наличие паттерна многодетности; кровные дети имеют более старший возраст по сравнению с приемными; семьи являются участниками системы сопровождения замещающих семей.

Динамика трудностей становления новой семейной системы происходит по сложной траектории.

Рассмотрим результаты исследования приемных родителей с помощью анкеты наблюдения за стрессом (Абабков, Перре, 2004). Результаты данного самонаблюдения позволили нам охарактеризовать события и трудности в жизни приемной семьи, которые супруги оценивают как трудные и стрессовые, требующие определенных усилий в их преодолении.

Количественный и качественный анализ трудностей, связанных с основными сферами семьи, позволил выстроить иерархию трудностей, на которых в приемной семье акцентируется внимание в период адаптации.

Для замещающих родителей наиболее частыми стрессорами были: поведение приемного ребенка и воспитательное воздействие на него (50 %); переизбыток общесемейных проблем (30 %); трудности, связанные с получением помощи (15 %); супружеские проблемы (5 %).

Так, в плане отношений с приемным ребенком у замещающих родителей беспокойство вызывают: трудности взаимодействия приемного ребенка с членами семьи; присутствие недоверия и непонимания между родителями и приемными детьми; аффективные и поведенческие реакции со стороны приемного ребенка. У большинства замещающих родителей возникают трудности приучения приемного ребенка к порядку, культуре поведения и планирования своего свободного времени. Во многих семьях остро стоят вопросы, связанные с принятием ответственности за совершенные поступки и возможностью наказания приемного ребенка. Отмечая переизбыток общесемейных проблем замещающие родители указывают на трудности внутрисемейного функционирования, в частности, перераспределение ролевых функций, проблемы взаимоотношений с биологическими родителями ребенка, отсутствие опыта в воспитании приемных детей и проблемы бытового характера.

В категорию трудностей, связанных с получением помощи (юридической, медицинской, психологической и коррекционной) вошли: неграмотность взрослых в социальных вопросах; невозможность обеспечения качественного образования и медицинского обслуживания приемных детей, получения своевременной помощи семьи. Данная категория трудностей обусловлена тем, что приемная семья развивается преимущественно как сельский феномен. Удаленность от районных центров, отсутствие специалистов по месту жительства, неготовность местных учреждений образования к работе с детьми из детских домов – факторы, обуславливающие данную категорию трудностей.

И на последнем месте оказались трудности, связанные с супружескими отношениями: ссоры с супругом, непонимание в отношениях с женой (мужем), ревность супруга. Вероятно, в период формирования новой структуры

приемной семьи на второй план отходят сложности в сфере личных отношений между супругами.

Нами также была оценена динамика проблем приемного ребенка. Оценивались три категории трудностей: взаимоотношения в семье, психологические проблемы и проблемы адаптации. В категорию взаимоотношений в семье вошли трудности следующего плана: отчуждение приемного ребенка от родителей, эмоциональное реагирование и семейная напряженность. Категорию психологических трудностей составили: наличие соматических расстройств, замкнутости и страхов у приемных детей. В состав трудностей, связанных с социальной адаптацией вошли: агрессивное поведение детей, невыполнение предъявляемых норм поведения, наличие школьных проблем у приемного ребенка.

Было установлено, что к первому году приема происходит заметное снижение эмоциональных реакций и страхов у приемного ребенка, нарушений норм поведения, семейной напряженности. Так, к концу первого года адаптации, по мнению родителей, происходит снижение напряженности во внутрисемейных отношениях, что и способствует принятию приемными детьми социальных норм поведения.

Особое внимание обращают на себя трудности, связанные с отчужденностью ребенка от приемных родителей, проявлением соматических симптомов и замкнутости. Выраженность трудностей в год приема совпадает с периодом формирования и «притирки» отношений между сиротами и родителями, что позволяет интерпретировать подобные проблемы как включение механизма психологической защиты. На первом году приема родителями фиксируется повышение значимости трудностей, связанных с социальной адаптацией. Показатели социальной адаптации отражают наличие психологических нарушений у ребенка и жалобы со стороны социальной среды (сверстники, школьное сообщество). В два года приема выраженность данных показателей снижается у детей более чем в 2 раза. Наши результаты совпадают с результатами, полученными В. Н. Ослон при исследовании поведенческих проблем детей. По мнению исследователя, для периода приема в 1–1,5 года характерен нормативный кризис в отношениях с патронатными детьми, пик которого приходится на 1,5 года (Ослон, 2006). В 2 года отношения стабилизируются.

Рассмотрим *структурные изменения* замещающей семьи от начала приема до 1,5 – 2 лет.

Приведем результаты сравнительного анализа особенностей динамики структурных изменений в семейной системе в процессе двухлетнего периода приема. С целью изучения динамики характера структурных изменений семьи использовалась рисуночная проективная методика «Семейная социограмма» (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2003). Испытуемые последовательно рисовали два варианта семейной социограммы: 1) социограмма, отображающая структуру семьи до осуществления замещающей заботы; 2) социограмма, которая отображает семью после принятия ребенка в семью.

Для иллюстрации приведем несколько наиболее типичных примеров.

Социограммы семьи Н. Семья в настоящее время состоит из семи человек: двое родителей, трое кровных детей и двое приемных.

До приема детей изображение семьи соответствует двухуровневой системе. Верхний уровень представлен подсистемой родителей. Под верхней подсистемой находится подсистема детей. Социограмма показала, что семейные отношения на тот момент функционирования структурированы и имеют адекватные границы.

После приема детей в семье обозначается новый уровень – ниже лежащий под указанными выше подсистемами – подсистема приемных детей. Приемные дети имеют собственную коалицию, оказываются не включенными в детские отношения в семье и опосредованное (через подсистему кровных детей) отношение с родителями. Рисунок указывает на отсутствие эмоциональной связи между родителями и приемными детьми, а также на некоторое противостояние между существующими подсистемами – подсистемы родителей и кровных детей, которые как бы «нависают» над приемными детьми, оказываясь в главенствующем положении.

Социограммы семьи Т. Семья полная с тремя детьми – две родные дочери и приемный сын.

До осуществления замещающей заботы в семье девочки нарисованы сверху над мамой. Муж изображен ниже жены и имеет наибольшую дистанцию с детьми. Социограмма показывает, что в семье главенствуют дети, несмотря даже на значимость родителей (большой размер кружков).

Для этапа замещающей семьи происходит изменение в структуре семьи: наибольшее главенство в семье занимает мать (наибольший размер кружка, центральное положение), все члены семьи оказываются «прилеплены» к фигуре матери. Это позволяет предположить, что в семье существуют тесные отношения между членами семьи, которые носят симбиотический характер, семейные роли оказываются недифференцированными, а «Я» женщины свидетельствует об эгоцентрической направленности личности. Кроме того, меняется позиция отца – его фигура оказывается над членами семьи и имеет близкие отношения с приемным сыном. Ранее наблюдалось отсутствие близости с кровными детьми.

Социограммы семьи П. Семья на момент обследования состояла из пяти человек – жены, мужа, родной дочери, приемной дочери и бабушки.

На первом рисунке в верхней части социограммы обозначены два кружка – муж и жена, ниже изображена дочь. Бабушка на рисунке отсутствует, хотя проживает в семье постоянно. Социограмма показала, что в семье дифференцирована субсистема родителей, однако доминирует мать, а дочь ближе к отцу, а не к матери.

На втором рисунке кружки жены, мужа и дочери смещены влево и вверх, между ними сокращается дистанция, что увеличивает зависимость друг от друга. На рисунке справа внизу появляется новая коалиция, состоящей из бабушки и приемной дочери. Таким образом, между существующими коалициями отсутствует эмоциональная связь, а бабушка и приемная дочь отвергаются в семье (бабушка отсутствовала еще ранее на рисунке). Социограмма показывает, что в семье установлены разобщенные отношения между коалициями и жесткие внутренние границы.

Анализ структурной ситуации в ядерных семьях установил, характер отношений в семье имеет свою динамику, демонстрирующую изменения психологического пространства в системе. Включение в систему новой неинтегрированной подсистемы ставит перед ядерной семьей проблему реструктурирования.

До приема на рисунках отмечены адекватная представленность членов семьи, вовлеченность членов семьи в процессы семейных взаимоотношений и достаточной (адекватной) самооценке самого автора рисунка.

Динамика межличностных отношений в семье, %

Показатели межличностных отношений в семье	Выраженность на этапах приема	
	до приема (n = 43)	1,5–2 года (n = 43)
Адекватная представленность членов семьи	97,7	72,1
Неадекватная представленность членов семьи	2,3	25,6
Адекватная значимость «Я»	88,4	72,1
Неадекватная значимость «Я»	11,6	28
Эгоцентрическая направленность личности	21	32,6
Эмоциональная отверженность приемного ребенка	–	11,6
Удаленность членов семьи	18,6	28
«Слипание» членов семьи	30,2	35

В континууме приема 1,5 – 2 года происходит снижение адекватности оценки членов семьи, что указывает на переживание напряжения членами семьи, повышения тревожности и неуверенности. Это может быть и свидетельством присутствия внутриличностного конфликта, повышающего уровень невротизации. Принятие родителями ответственности в связи с приемом ребенка увеличивает нагрузки в семье, включая выполнение родительских обязанностей, меняет социальный статус родителей. Женщина как инициатор приема ребенка в семью, испытывает дополнительную нагрузку и обязанности в разных сферах активности семьи. Включение в семью детей-сирот с тяжелым опытом физического насилия и/или пренебрежения со стороны взрослых, дезорганизует замещающих родителей, ставит их в ситуацию неуспеха. В результате родители выбирают и/или позицию отвержения приемного ребенка и/или сильнее / теснее сближаются с членами семьи. Отмечено, что в континууме приема 1,5 – 2 года изменяется психологическая дистанция между членами семьи: в одних семьях, повышается уровень сплоченности, в других – происходит отдаление подсистемы приемных детей. Достаточно низкие требования системы к сплоченности между подсистемами семьи, позволяет им получить определенную свободу в поиске собственной ниши в семье.

Нами были получены данные о связях показателей внутрисемейных отношений с показателями структурно-функциональных характеристик семьи. Полученные нами данные подтверждают наши представления о психологической дистанции в приемной семье как показателе семейной

устойчивости. Об этом, например, свидетельствует следующий факт – отсутствие дистанции между членами семьи до приема связано с эффективностью семейного жизнеустройства ребенка. Отсутствие дистанции между членами семьи после приема снижает семейную напряженность, способствует пониманию и семейной поддержке. Интересно, что тесные эмоциональные контакты в семье как до, так и после приема оказываются связанными с характеристиками функционирования, что способствует более адекватному прохождению адаптационного периода. Во-первых, они удовлетворяют чрезвычайно важную потребность членов семьи в эмоциональном общении. Во-вторых, эти отношения играют основную роль в усилении просемейных мотивов и ослаблении антисемейных. Отношения близости в определенной мере нейтрализуют состояния фрустрации, возникающие в межличностных отношениях. Члену семьи, который эмоционально близок, многое прощается. С точки зрения семейной психотерапии, возникает эффект «растворения фрустрации» (Эйдемиллер, 1999).

Согласуется с вышеизложенным представлением и связь выбора родителем ролевой позиции – родителя и воспитателя-профессионала с эмоциональной близостью между членами семьи. В приемную семью в большинстве случаев поступают дети, имеющие какие-либо отклонения в развитии и тяжелым жизненным опытом. Неадекватное представление педагогических трудностей, недостижение поставленных целей, неспособность воспринимать ребенка таким, как он есть, зачастую порождают тревогу и растерянность, чувство несостоятельности приемных родителей, мысли о непреодолимости проблем. Отсутствие у приемных родителей необходимых психолого-педагогических и медицинских знаний и навыков нередко приводит к однообразию средств и методов воспитания приемных детей, ограничению воспитательных воздействий удовлетворением материальных потребностей, односторонности содержания воспитательной деятельности. Следовательно, в семьях, где отцы и матери считают себя одновременно родителем и профессионалом по воспитанию присутствует более близкий эмоциональный контакт между членами семьи.

Согласно нашим данным, отсутствие дистанции между членами семьи до и после приема, может рассматриваться в качестве критерия эффективности замещающей заботы. Благоприятные отношения близости в семье на разных этапах развития выступает ресурсом замещающей заботы.

Для оценки поведения, связанного с *совладанием приемных родителей с трудностями становления новой семейной системы*, был использован опросник «Копинг-поведение в стрессовой ситуации – КПСС» (Крюкова, 2007). Методика опирается на классификацию стилей совладающего поведения, основанную на выделении трех *основных (базовых) стилей* совладающего поведения: проблемно-ориентированный копинг (направлен на решение задач); эмоционально-ориентированный копинг (ориентирован на эмоции); копинг, ориентированный на избегание (включает два субстиля – отвлечение, социальное отвлечение).

Родителям было предложено оценить выбор копинг-стилей на этапе в полгода осуществления замещающей заботы и на момент исследования, который приходился на 1,5–2 года приема.

В целом, совладающее поведение родителей, а особенно на этапе в полгода, имеет низкий уровень выраженности. В 6 месяцев родители оказываются дезадаптированы и не совладают с имеющимися трудностями. Такой низкий уровень выбора свидетельствует о переживании кризиса, связанного как с существующими проблемами ядерной семьи, так и перестройкой взаимоотношений в семье – включением новых членов в семейную структуру, оформлением новой детской подсистемы и развитием новой семейной идентичности у членов семьи. Также было обнаружено, при столкновении со стрессовыми ситуациями в первые полгода приема родители склонны к переживанию проблем и эмоциональному отреагированию.

Статистическая обработка результатов позволила нам обнаружить динамику в выборе копинг-стилей на разных этапах приема. Как показывает анализ данных, наибольшим изменениям подвержен показатель выбора субстиля *отвлечение*: он перемещается с 4 на 1 место. Использование *отвлечения* предполагает переключение внимания с трудностей и тревожащих мыслей на деятельность, связанную с интересами. Учитывая интенсивность переживаемых родителями трудностей и предъявляемых к ним требований на данном этапе приема, отвлечение выступает ресурсом для адекватного поиска решения, накопления сил и облегчения собственного эмоционального состояния. В целом, в континууме 1,5 – 2 года родители испытывают сложности при решении проблем, что свидетельствует о непродуктивном совладании.

Итак, результаты работы позволили проанализировать особенности динамики развития семей с приемными детьми. С началом осуществления замещающей заботы семья переходит на новый этап семейного развития с присущими данному этапу трудностями и стрессами.

Во-первых, первый год приема рассматривается как критический период в жизни семьи, «как и все живое, семья бывает наиболее слабой в момент возникновения» (Юркевич, 1970, с. 88). К концу второго года в семье происходит переструктурирование и становление новой внутренней структуры семьи. Во-вторых, динамика изменений трудностей в жизни семьи и адаптации приемного ребенка соотносится с динамикой переживания структурного кризиса приемной семьи. В-третьих, критериями эффективности замещающей заботы являются: благоприятные отношения близости в семье до и после приема; переструктурирование отношений в эмоциональном пространстве семьи.

В-четвертых, нами прослежены динамические изменения адаптивного поведения семьи. Совладающее поведение родителей в полгода приема имеет низкий уровень выраженности, что позволяет говорить о непродуктивности совладания в ситуации структурного кризиса. К концу второго года на фоне динамики (снижение) проблем в приемной семье наблюдается тенденция к

использованию стратегий, направленных на контроль за стрессом, что свидетельствует о наличии ресурсов у родителей и восстановлении семейного равновесия. При эффективном выстраивании адаптивного поведения трудности становятся источником интеграции и адаптации семьи.

Библиографический список

Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб., 2004.

Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома, 2007.

Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб., 2005.

Куфтяк Е. В. Концепция семейного совладания: основные положения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 5 (16). URL: <http://medpsy.ru>

Куфтяк Е. В. Система сопровождения замещающих семей // Подари ребенку семью: информационный бюллетень. Вып. 3. / отв. ред. Е. В. Куфтяк. Кострома, 2010. С. 2-6.

Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М., 2006.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.

Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб., 2003.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

Юркевич Н. Г. Советская семья: функции и условия стабильности. Минск, 1970.

Golance V. Now in feels to be adopted. London, 1984.

Laux L., Weber H. Presentation of self in coping with anger and anxiety: an intentional approach // Anxiety Res. 1991. V. 3(4). P. 233–255.

С.К.Летягина

Проблемы социально-психологической адаптированности детей старшего подросткового возраста из числа сирот и оставшихся без попечения родителей

Социальная адаптация – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в процессе которого происходит согласие их взаимных требований с учетом потенциальных тенденций развития, как субъекта, так и социальной среды. Социальная адаптация может быть двух видов: активная – когда индивид стремится воздействовать на социальную среду с целью ее изменения, и пассивная – когда индивид не стремится к такому воздействию.

Социальная адаптация – объективный процесс, обусловленный механизмом внутренней саморегуляции и общества, коллектива, личности. Результатом процесса адаптации является адаптированность. Под *социальной адаптированностью* личности следует понимать тот текущий результат процесса социальной адаптации, который можно охарактеризовать как

способность человека удовлетворять свои потребности на приемлемом для себя уровне в определенной ситуации в конкретной социальной среде (Налчаджян, 1988, с.17).

Социально-психическую адаптированность можно определить как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социальные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.

Адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности. Одним из важнейших принципов теории социально-психической адаптации личности считается следующее утверждение: в сложных проблемных ситуациях адаптивные процессы личности протекают с участием не отдельных, изолированных механизмов, а их комплексов. Эти адаптивные комплексы, вновь и вновь актуализируясь и используясь в сходных социальных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера (Налчаджян, 1988, с.18).

Проблема адаптации человека к постоянно меняющимся условиям окружающей среды была и остается очень сложной. В последние годы она приобрела особую актуальность в связи с масштабными изменениями в политическом, экономическом, социальном и культурном укладе жизни страны. Возрастание психического напряжения, социальная и личностная нестабильность заставляют искать новые формы психологической помощи населению, и, в первую очередь, – социальным группам, которые по тем или иным критериям могут быть отнесены к неблагополучным. Среди последних, пожалуй, более других нуждаются в психологической поддержке дети-сироты, подростки, воспитывающиеся вне семьи.

Статистика показывает, что количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, растет. Особенно растет количество так называемых "социальных" сирот, детей, родители которых по тем или иным причинам лишены родительских прав. За 10-15 лет число сирот увеличилось более чем вдвое и в настоящее время по разным данным составляет от 600 тысяч до 800 тысяч человек, 90% из них - это "социальные" сироты. По данным Генпрокуратуры, из 15 тысяч подростков, ежегодных выпускников сиротских учреждений России, в течение года 5 тысяч попадают на скамью подсудимых, 3 тысячи остаются без жилья и 1,5 тысячи заканчивают жизнь самоубийством (Сиротство в России: проблемы и пути их решения, 2011, с.7).

Трудности, которые испытывает выпускник сиротского учреждения, можно разделить на два блока:

Комплекс социальных затруднений: бедность, жилищно-бытовая неустроенность, неразвитость социальной сети, в которую включены выпускники, отсутствие мотивации к социальной реализации, не

оформившиеся социальные навыки, отсутствие позитивных социальных связей и т. д.

Комплекс психологических затруднений: отсутствие доверия к миру людей, искаженное формирование образа себя и значимых взаимоотношений, значительные трудности в управлении и планировании своей жизни, депривация, перенос негативного опыта взаимоотношений в семье на собственных детей, низкая готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т. п. (Иовчук, 2003, с.6).

Создание условий для социальной и психологической адаптации детей-сирот – важнейшая задача, стоящая не только перед детскими домами и интернатами, но и перед обществом в целом.

Целью нашего исследования явились социально-психологические особенности адаптированности детей старшего подросткового возраста из числа сирот и оставшихся без попечения родителей, воспитывавшихся в учреждениях интернатного типа.

Гипотезы исследования:

Подростки, проживающие и воспитывающиеся в семье, превосходят подростков из числа сирот и оставшихся без попечения родителей по уровню социально-психологической адаптированности.

Подростки из числа сирот и оставшихся без попечения родителей превосходят сверстников, воспитывающихся в семье, по уровню склонности к девиантному поведению.

Для проведения исследования использовались следующие психодиагностические методики:

1. Методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В.Снегиревой (Райгородский, 1998, с.457).

2. Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла (Шапарь, 2006, С. 354).

Исследование проводилось в государственном образовательном учреждении г. Саратова профессиональном училище № 22. Для исследования были выбраны подростки (мальчики), обучающиеся на 1 и 2 курсах. Возраст испытуемых 16-17 лет.

Первую исследовательскую группу составили подростки из числа детей - сирот и оставшихся без попечения родителей. Это выпускники детских домов и школ-интернатов Саратовской области, поступивших на обучение в ПУ-22 и проживающих в общежитии. Численность группы 51 человек. Вторая группа – подростки, воспитывающиеся в семье, в количестве 51 человека.

Обратимся к результатам исследования, полученным по методике СПА. Критерии адаптированности-дезадаптированности выражены в следующих шкалах: приятие - неприятие себя, приятие других – конфликт с другими, эмоциональный комфорт – эмоциональный дискомфорт, ожидание внутреннего контроля – ожидание внешнего контроля, доминирование – ведомость (зависимость от других), «уход» от проблем.

Нами выявлено значимое различие между исследуемыми группами по общему уровню социально-психологической адаптированности ($t=4,43$ при $p=0,01$). Другими словами, подростки, живущие в семье, значительно успешнее приспосабливаются к условиям взрослой жизни, чем их сверстники, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа.

Следует отметить, что данный показатель тесно связан с психологическими характеристиками личности и особенностями ее поведения. Он показывает согласованность требований социальной среды и личностных тенденций, предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личностную активность, гибкость, социальную компетентность. Критерии адаптированности отчасти совпадают с критериями личностной зрелости, в их числе: чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними. Поэтому не случайно нами обнаружены значимые различия между исследуемыми группами по шкалам «приятие себя» ($t=3,56$ при $p=0,01$), «эмоциональный дискомфорт» ($t=2,70$ при $p=0,01$), «ожидание внутреннего контроля» ($t=2,59$ при $p=0,01$).

Средний показатель приятия себя в группе подростков, живущих в семье, имеет более высокое значение, чем в группе подростков - воспитанников детских домов и интернатов. Проблемы психологического характера чаще определяются недостатком родительской ласки и любви, ранней депривацией неформального общения со взрослыми. Сирота, воспитывающийся в детском доме или интернате, с раннего детства имеет более формализованное общение со взрослыми. Его ближайшим окружением являются воспитатели, которые в силу особенностей своей работы не могут относиться эмоционально тепло к каждому воспитаннику.

Этот фактор, как известно, накладывает отпечаток на весь дальнейший период формирования личности. Недоразвитие вследствие такой депривации механизмов идентификации становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности, низкой оценки себя, ощущения собственной неблагополучности, повышенной уязвимости. У части воспитанников имеются дополнительные психологические проблемы: это относится к тем детям, которые после эмоционально теплого семейного детства оказываются без попечения родителей в государственном учреждении. Такие ребята постоянно переживают состояние фрустрации и предрасположены к невротическим срывам.

Показатель эмоционального дискомфорта также выше у подростков-сирот. Данные результаты можно объяснить их особой настороженностью, отсутствием базового доверия к миру. Таким образом, проявляется их психологическая напряженность, тревожность. Как следствие, выпускники интернатных учреждений продолжают и во взрослой самостоятельной жизни испытывать недоверие ко всем людям, бывают либо зависимыми, либо чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, ждущими постоянного

подвоха со стороны окружающих, при желании создать семью часто терпят неудачу.

Так же, по опыту общения с сиротами, можно сказать, что у них часто преобладает пессимистический настрой в отношении своего будущего, ощущение неопределенности и неизвестности. И это не может не влиять на психологический комфорт в настоящем.

Шкала «ожидание внутреннего контроля» показывает наличие ориентации на достижение жизненных целей и принятие личной ответственности за полученный результат. По данной шкале среднее значение выше у группы подростков, воспитывающихся в семье ($t=2,59$, при $p=0,01$). Более низкие показатели ожидания внутреннего контроля у подростков-сирот связаны с четко регламентированным образом жизни в государственном учреждении, где всё происходит по режиму, по расписанию. Большинство действий ребенка в учреждении контролирует воспитатель и другие сотрудники, от мнения или желания ребенка что-либо изменить, мало, что зависит.

Воспитывавшиеся в условиях школ-интернатов дети испытывают большие трудности, оказавшись один на один с самостоятельной жизнью. После выхода из интерната, детского дома выпускник не в состоянии решить многие проблемы, с которыми ему приходится сталкиваться ежедневно без поддержки взрослых. Они часто испытывают трудности с устройством на работу, получением жилья, не умеют общаться со взрослыми, обустроить свой быт, составлять и соблюдать бюджет, отстаивать свои юридические права.

Низкое осознание собственной жизнедеятельности порождает потребительское отношение к жизни, психологический инфантилизм. Недостаточная самостоятельность, зависимость от группы, повышенная эмоциональность, подчиняемость толкают их порой в группы социального риска.

Не случайно по методике исследования склонности к отклоняющемуся поведению нами получены значимые различия между группами по пяти шкалам из шести. У детей-сирот значительно выше склонность к преодолению норм и правил ($t=2,70$ при $p=0,01$), склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($t=6,03$ при $p=0,01$), склонность к агрессии и насилию ($t=4,58$ при $p=0,01$), шкала волевого контроля эмоциональных реакций ($t=2,67$ при $p=0,05$), склонность к делинквентному поведению ($t=3,27$ при $p=0,01$). Склонность к аддиктивному поведению у испытуемых первой группы также выше, однако статистически значимых различий по данной шкале между исследуемыми группами нами не выявлено.

Опираясь на полученные данные можно утверждать, что подростки из группы детей-сирот и оставшихся без попечения родителей при невысоком уровне социально-психологической адаптированности имеют склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, а также повышенную склонность к агрессии и насилию. Рассмотрим результаты более подробно.

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению предназначена для измерения готовности реализовать различные

формы аутоагрессивного поведения. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садомазохистских тенденциях. Низкие показатели по данной шкале свидетельствуют об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.

В группе детей-сирот средний показатель по этой шкале намного превышает её показатель в группе детей, воспитывающихся в семье. Вероятно, это связано с психической депривацией в раннем возрасте, отсутствием положительного к себе отношения, чувством собственного неблагополучия и ощущением низкой ценности собственной жизни. У детей-сирот часто проявляется нежелание жить, доходящее до суицидальных тенденций. Но чаще всего склонность к самоповреждающему поведению проявляется в неоправданном риске своей жизнью, своим здоровьем и благополучием.

Шкала склонности к агрессии и насилию измеряет готовность испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют об агрессивной направленности личности 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.

Можно предположить, что в данном случае играет роль социальная среда, в которой живут подростки - сироты. В этой среде использование насилия для решения возникающих проблем не является чем-то неординарным. Подростки часто не имеют опыта решения проблем и конфликтов другими, конструктивными способами.

Следует отметить, что в группе детей-сирот высокие показатели по данной шкале взаимосвязаны с высокими показателями по шкале волевого контроля эмоциональных реакций (шкала имеет обратный характер). Низкие показатели по данной шкале, свидетельствуют о достаточном самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений. Высокие показатели говорят о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

Выявленное различие показывает, что уровень контроля эмоциональных реакций у подростков – сирот ниже, чем у их сверстников, живущих в семье. Можно предположить, что это связано с общим уровнем волевого и эмоционального развития детей-сирот и оставшихся без попечения родителей. Им присущи такие черты, как инфантилизм, неумение справляться с

собственными желаниями, а также отставание в эмоциональном развитии, низкий уровень эмпатии.

В результате исследования также выявлено, что у подростков – сирот склонность к преодолению норм и правил значительно выше, чем у их сверстников, воспитывающихся в семье. Вероятно, это связано со спецификой жизни в государственном учреждении. Дисциплина – это одно из главных показателей, к которому стремится администрация. Правила устанавливаются одни для всех, не имея возможности учитывать какие-либо индивидуальные особенности воспитанников, за их соблюдением следят строго и постоянно, используя различные методы внешнего контроля. Часто это вызывает у детей враждебность, протест.

Все воспитательные учреждения закрытого типа объединяют жесткие режимные условия, а также изоляция воспитанников от широкого социального окружения, что существенно снижает вариативность социальной ситуации развития подростков, обедняет и огрубляет систему значимых для них межличностных связей, осложняет путь адекватной социализации личности подростка (Березин, Евдокимова, 2003, с.7).

В психологии известен феномен “отчуждения своего опыта”, характерный для детей-сирот. Анализируя становление опыта у детей, воспитывающихся в детском доме, Е.П.Пашина и А.Х.Рязанова отмечают, что взрослый в данных условиях не становится “источником жизненного смысла” для самого ребенка. Воспитатели остаются лишь носителями знаний, образцов поведения, поощрений и наказаний, но не порождают собственных стремлений и осознанных переживаний у детей, поэтому переданные им знания и образцы поведения чаще всего остаются формальными, отчужденными и не вызывают эмоционального, субъективного отношения (Березин, Евдокимова, 2003, с.9).

Уровень склонности к делинквентному поведению значимо выше в группе подростков - сирот. По нашему мнению, нельзя назвать какую-то определенную причину этого явления, скорее это комплекс причин и особенностей, которые приводят к такого рода девиациям. И как одна из них – недостаточный уровень социально-психологической адаптированности. Следует отметить, что примерно 30 % подростков, выпускников детских домов и интернатов, состоят на учете в отделе по делам несовершеннолетних, привлекались к административной или уголовной ответственности.

Таким образом, проанализировав все полученные результаты, гипотеза о том, что дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, имеют более низкий уровень социально-психологической адаптированности, и более склонны к девиантным формам поведения, чем им сверстники, живущие в семье, нашла своё подтверждение в эмпирическом исследовании.

Психические и личностные особенности детей-сирот, специфическая социальная ситуация развития ставят задачу поиска и разработки таких форм психологической работы, которые позволили бы создать условия, необходимые для их позитивного личностного развития и социализации.

Важнейшей организационной формой сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении является, на наш взгляд, модель социально-психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя технологический, содержательный и организационный компоненты (Фролова, 2006, с.16).

Необходимыми элементами системы сопровождения являются характеристика выпускника интернатного учреждения, описываемая через ключевые (ведущие) социальные и социально-педагогические компенсации, определяющая систему оценки уровня адаптации детей-сирот; система комплексного диагностического обследования учащихся с акцентом на оценку уровня социальной компетенции; система взаимодействия традиционных и специально организованных служб интернатного учреждения и их деятельности по реабилитации и сопровождению детей-сирот в учреждении; система внешних коммуникаций интернатного учреждения, обеспечивающих оптимальные условия социальной адаптации детей-сирот; функциональная и профессиональная компетентность специалистов, осуществляющих работу с детьми-сиротами в интернатном учреждении.

Реализация указанной модели наиболее оптимально обеспечивает основные организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения воспитанников интернатного учреждения на основе эффективного функционирования всех его подсистем, ориентированных на работу по социальной адаптации детей-сирот.

К таким условиям относятся: включение диагностического, содержательного, организационного и кадрового компонентов системы психолого-педагогического сопровождения; наличие перспективной программы социально-педагогического сопровождения; изменение структуры и механизма внешних коммуникаций интернатного учреждения.

Библиографический список

Березин С.В., Евдокимова Ю.Б. Социальное сиротство: дети и родители: Материалы к курсу «Педагогическая психология». Самара, 2003.

Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении. Методическое пособие / Под ред. Н.М. Иовчук. М., 2003.

Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности: (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Райгородский Д.Я. Самара, 1998.

Сиротство в России: проблемы и пути их решения. М., 2011.

Фролова Л. П. Социально-педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях учреждений интернатного типа: автореф. дисс. на соискание уч.ст. канд. пед. н. М., 2006.

Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учебное пособие. Ростов н/Д., 2006.

Условия эффективности психологической поддержки процесса адаптации детей-сирот в интернатном учреждении

Развитие личности происходит под влиянием совокупности детерминант, имеющих внешнюю и внутреннюю обусловленность. Сегодня одним из значимых средовых компонентов, оказывающих воздействие на жизнедеятельность человека, является служба практической психологии. При этом выделяются и рассматриваются различные формы ее функционирования, направления и виды деятельности, спектр оказываемых услуг и т.д. Как показывает практика, наиболее востребованной стала психологическая поддержка личности, испытывающей те или иные проблемы.

При анализе проблемы организации психологической поддержки, важное значение имеет определение условий, обеспечивающих эффективность процесса сопровождения и получения желаемого результата.

Под психолого-педагогическими условиями мы понимаем определенную организацию образовательного процесса в совокупности психолого-педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающую возможность целенаправленной психологической поддержки детей (Эркенова, 2008, с.81).

Совокупность психолого-педагогических условий достижения определенной цели, определяется, во-первых, сущностью и содержанием моделируемой деятельности и, во-вторых, спецификой среды, организационных условий и субъектов деятельности учреждений, в которых осуществляется образовательный процесс (интернатное учреждение). В контексте нашего исследования интерес представляют условия, определяющие возможность и успешность функционирования модели психологической поддержки детей-сирот на этапе адаптации к условиям интернатного учреждения.

В различных исследованиях выделяются разные подходы к классификации условий, которые обеспечивают продуктивность определенных систем деятельности, эффективность их функционирования. В качестве условий эффективности психологической поддержки личности И.Е. Лилиенталь выделяет: системность и целенаправленность психологической поддержки; полисубъектность и личностную ориентированность; направленность психологической поддержки на персонализацию всех субъектов процесса поддержки. Степень изученности личности со стороны оказывающих поддержку определена в качестве главного условия Н.Н. Загрядской. Учет социального контекста, культурной специфики, маргинальности являются условиями оказания эффективной поддержки, по мнению Т.П. Гавриловой (Бережная, 2008, с.104).

О.А. Кожевникова, анализируя психологические условия, способствующие адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, акцентирует внимание на субъективных личностных показателях, в качестве которых выступают развитая рефлексия, низкий уровень диффузии идентичности и кризиса идентичности.

М.М. Эркенова считает, что подобными условиями при организации психологической поддержки младшим подросткам могут выступать: опора на сильные стороны личности, избегание подчеркивания его промахов, демонстрирование его значимости и нужности, уважение, принятие его индивидуальности; условия полисубъектности и личностной ориентированности, условия системности, комплексности и целенаправленности; эмоционального принятия личности; направленность на развитие позитивного самоотношения, рефлексии и адекватного уровня притязаний; согласие ребенка на помощь и поддержку, приоритет самого ребенка в решении собственных проблем, сотрудничество, содействие, соблюдение принципа конфиденциальности, доброжелательность и безоценочность, направленность на развитие личности и тех ее параметров, которые являются значимыми в адаптационный период, обучение приемам самопознания, саморегуляции, самоконтроля, создание атмосферы принятия и понимания личности (Эркенова, 2008, с.77).

Таким образом, опираясь на указанные подходы, а также позиции, рассмотренные в работах Г.В. Семья, В.С. Мухиной и др., мы обнаруживаем разнообразие условий эффективности психологической поддержки, выделенных по различным критериальным показателям, что позволяет их классифицировать по параметрам интернальности – экстернальности (Г.В. Семья, В.С. Мухина), личностно-ориентированного или организационно-деятельностного характера (М.М. Эркенова, В.М. Симкин и др.) и т.п. Тем не менее, можно выделить общие позиции, которые позволяют выделить наиболее приоритетные условия, которые действительно оказывают сильное влияние на конструктивное разрешение заявленной проблемы.

Как показывают исследования и собственные наблюдения, одним из главных условий эффективности психологической поддержки воспитанников интернатного учреждения является учет индивидуальных и возрастных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осознание постепенности темпа адаптации детей в условиях интерната, обеспечивающую возможность прохождения адаптации в индивидуальном темпе, обусловленном уровнем социальных знаний, умений и навыков, психического развития, развития эмоциональной сферы, интеллектуального развития и физического здоровья, субъектного опыта воспитанника. Учитывая это условие, мы не будем на нем заострять внимание в силу того, что в его основе находится один из основополагающих психологических принципов – учет специфических особенностей детей-сирот и так как это достаточно подробно рассмотрено нами в первой главе (Бережная, 2008, с.108).

Другим, не менее важным условием является значимость компетентности специалистов психологической службы образования. В частности, здесь мы учитываем наличие специального образования, опыта работы с детьми, готовность специалистов ориентироваться на этические принципы, владение технологиями и методами психологической поддержки (Эркенова, 2008, с.86).

М.Л. Симкин указывает, что потребность интернатных учреждений в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, еще более актуализирует проблему повышения профессиональной, прежде всего, психолого-педагогической, компетентности воспитателя и учителя. По мнению Г.С. Сухобской, именно психолого-педагогические знания являются конкретно-методологическим принципом анализа практических ситуаций и критерием оценки результативности предпринятых педагогом действий. Только в психологических терминах можно зафиксировать те реальные сдвиги в уровне знаний воспитанников, которые происходят в практике и по сути своей являются именно психологическим результатом взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса.

Обсуждение результатов диагностики развития ребенка с теми, кто в них заинтересован, способствует решению важнейших задач психолога и педагога. С одной стороны, уточняются и дополняются диагностические данные, а с другой стороны, психологизируются представления воспитателя и учителя о воспитаннике. Кроме этого, полученные данные делают более эффективным процесс консультирования участников воспитательно-образовательного процесса, т.е. имеется возможность выдачи рекомендаций по конкретным результатам тестирования. Это в свою очередь стимулирует субъектов психологической поддержки к взаимодействию с психологом (Бережная, 2008, с.107).

Психолого-психологическая компетентность – совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях наилучшего решения психолого-педагогических задач. Выделяют следующие элементы педагогической компетентности:

- специальная и профессиональная компетентность, в области предмета;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний и умений учащихся;
- социально-психологическая компетентность в сфере общения;
- дифференциально-психологическая (аутопсихологическая) компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (Т.Н. Щербакова, Н.А. Леушкина).

По мнению И.А. Зимней, психолого-педагогическая компетентность включает следующие компоненты:

3. Психолого-педагогическая грамотность – знания, которые принято называть общепрофессиональными.

4. Психолого-педагогические умения – способность педагога использовать свои знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия.

Профессионально-значимые личностные качества, неотделимые от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающие из самого её характера (Ослон, 2008).

Выделенные структурные компоненты позволяют назвать основной критерий психолого-педагогической компетентности педагога – направленность на ребенка как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности ребенка.

В рамках исследуемой проблемы в содержании психолого-педагогической компетентности подчеркиваются те умения, благодаря которым педагог создает и поддерживает контакт с воспитанниками.

И здесь в первую очередь выделяются умения использовать механизмы профессионального общения, т. е. способов, с помощью которых педагог реализует сам процесс общения, достигая тех или иных целей педагогической деятельности. Их выбор надо уметь соотносить с личностными качествами – своими и воспитанников (Бабиева, 2008, с.8).

Кроме этого, имеется в виду умение педагога самостоятельно решать педагогические проблемы с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ребенка. К этому можно добавить, что успешные психологи и педагоги отмечают такой факт: разносторонность знаний педагогов не всегда совпадают с продуктивностью их деятельности. Уровни развития этих знаний и навыков рассогласованы со сложившимися межличностными отношениями с воспитанниками. Опытность педагога сама по себе не приводит к структурным изменениям в педагогической деятельности, характерным для высокого профессионализма.

Психолого-педагогическая компетентность в деятельности педагога возможна лишь при наличии определенных личностных качеств (Иванова, 2002, с.56).

Уровень владения профессией и личностные качества – разнопорядковые понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой подъема к совершенному владению профессией. Профессия педагога относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизирован. Отсюда вывод: если речь идет о повышении психолого-педагогической компетентности педагога интернатного учреждения, то в первую очередь надо выявлять и развивать в нем профессионально-значимые личностные качества, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыта (А.Х. Пашина, О.Н. Посысов, М.И. Рожков и др.). На психолого-педагогическую компетентность следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) специалиста службы помощи. Так, О.С. Кожевникова к таким свойствам личности педагогов приюта для социальных сирот, добавляет характеристики, способствующие успешной адаптации воспитанников к

педагогической среде, а именно: рефлексивность, эмоциональная устойчивость, эмпатийность, личная ответственность, контактность, бесконфликтность. Выделены и такие личностные особенности педагога-психолога, которые повышают их аттракцию у воспитанников: поддерживающее общение, ориентация на индивидуальность воспитанника, трансляция положительных эмоций, последовательность, объективность, толерантность и выдержка в трудных педагогических ситуациях (Ослон, 2008)..

Во многих исследованиях отмечено, что эффективность психологической поддержки зависит от особенностей личности и деятельности педагога, что в целом проявляющихся:

- ценностном отношении к миру Детства;
- в ориентированности на ребенка как ценность;
- в приоритетности антропологических ценностей (жизнь, физическое и психическое здоровье ребенка);
- в установке на воспитание как важнейшую составляющую образовательного процесса;
- в готовности воспитателя к субъект-субъектному взаимодействию, основанному на нравственных ценностных ориентациях; в вере педагога в успех психологической поддержки;
- в эмоциональной восприимчивости педагога, способности к сочувствию, в умении оценить эмоциональное состояние ребенка и др.

В условиях лично развивающего образования важен учет приоритета собственной активности учащегося в решении возникающих проблем; согласия ребенка на оказание ему помощи и поддержки (Бабиева, 2008, с.10).

В работах И.В. Дубровиной, О.В. Кариной отмечается в качестве основы психологической поддержки лично-ориентированное взаимодействие педагога с воспитанниками в форме совместной партнерской деятельности. Это также можно рассматривать как одно из условий. Его определяют как устойчивую систему межличностных отношений, включающих субъект-субъектное общение, продуктивное взаимодействие и поддерживающее сотрудничество между воспитанниками интерната и педагогами, что является основой успешного решения педагогических задач. Его характерными особенностями являются:

- создание единой эмоционально-чувственной основы взаимодействия;
- постоянное «обращение к воспитаннику» в виде его «аффективного (эмоционального, с чувствами и мыслями) понимания» и способности воспитателя встать на позицию ребенка и действовать с нее;
- изменение воспитателем (педагогом) своего поведения в соответствии с реакциями детей;
- обмен действиями между субъектами педагогического процесса с целью познания друг друга и оказания воздействия;
- проявление мотивационно-ценностных ориентации педагога, комплекс его установок на работу с детьми, включающая интерес и любовь к ним;

- обеспечение ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную деятельность в виде «сотворчества» педагога и ребенка, и участвует к ней (Ослон, 2008).

Эффективность личностно-ориентированного взаимодействия проявляется в согласовании целевых ориентиров, координации совместных усилий, взаимопонимании контактирующих сторон, обеспечивающих решение учебно-воспитательных задач и личностный рост его субъектов (Иванова, 2002, с.23).

Таким образом, условиями, обеспечивающими эффективность психологической поддержки процесса адаптации детей-сирот в интернатном учреждении, являются:

- учет индивидуальных особенностей детей, в общем, и особенностей темпа их приспособления к новым условиям, в частности, обеспечивающего возможность прохождения адаптации в индивидуальном темпе, обусловленном уровнем социальных знаний, умений и навыков, психического развития, развития эмоциональной сферы, интеллектуального развития и физического здоровья, субъектного опыта воспитанника;

- высокая психолого-педагогическая компетентность, как специалистов службы психологической поддержки, так и всего коллектива интернатного учреждения

- организация личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с ребенком в деятельности, обеспечивающей эффективность протекания процесса адаптации в условиях интерната (Андреева, 2002, с. 20).

Библиографический список

Бабиева Л.Г. Педагогические условия социальной адаптации детей в условиях школы-интерната : дис. ... канд. пед. Наук. Владикавказ, 2008. - 185 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-sotsialnoi-adaptatsii-detei-v-usloviyakh-shkoly-internata>

Бережная А.М. Проблема психологической поддержки личности в контексте современных научных подходов// Образование. Наука. Творчество. 2010. № 3. С. 104-109.

Иванова Т.В. Педагогические условия воспитания целостной личности учащегося инновационного учебного заведения интернатного типа: дис. ... канд. пед. Наук. Иркутск, 2002. - 160 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/108891.html> (10.02.11).

Ослон В.Н. Новый взгляд на психологическую службу// Детский дом, 2008. URL: <http://www.journaldetskidom.ru/magazine/?act=more&id=506>

Эркенова М.М. Проектирование теоретической модели психологической поддержки развития личности младших подростков // Научные проблемы гуманитарных исследований. Вып.9 (16), Пятигорск, 2008. С. 77-88

Е.В. Рягузова

Адаптационные ресурсы и проблемы воспитанников специальных образовательных учреждений в контексте взаимодействия «Я – Другой»

Анализ статистических данных численности сиротства в России (Корчагина, Пишняк, Малкова, 2010) выявляет устойчивую негативную динамику показателей для многих ее регионов. Отрадным является факт

значительного уменьшения количества детей-сирот на Северном Кавказе и полное отсутствие детей, оставшихся без попечения взрослых, в Чеченской республике, что, безусловно, связано с особенностями национального менталитета, традициями и обычаями северо-кавказских этносов России. К сожалению, невозможно элиминировать все факторы (экстремальные, социально-экономические, политические, психологические), приводящие к сиротству, но сведение их к минимуму, а также обеспечение успешной социальной адаптации детям-сиротам выступают приоритетными задачами социальной политики любого цивилизованного государства.

В современной России помимо модернизации самого института образования, совершенствования системы опекунов и попечительства, внедрения альтернативных форм воспитания детей-сирот и поощрения семейных форм жизнеустройства (таких как например, профессиональная замещающая семья), разрабатываются социально-психологические программы создания развивающей среды для успешной социализации детей-сирот, а также их психологического сопровождения (И.В. Дубровина, В.С. Мухина, Г.В. Семья, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых).

На наш взгляд, одним из социально-психологических направлений работы с детьми-сиротами (включая социальных сирот) является активизация внутренних резервов и ресурсов воспитанников специальных образовательных учреждений и, в частности, формирование у личности устойчивого, позитивного образа Я и конструирование ею адекватных личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой».

Изучение образа Я и характера самоотношения в двух группах испытуемых (условно «Семья» и «Интернат», N=120, возраст - 12 лет) выявило следующие закономерности. У подростков, воспитывающихся в условиях интерната, не обнаруживаются значимые связи между количественными оценками собственного образа по фактору «Оценка» методики «Личностный дифференциал» и факторами «Самоуважение», «Аутосимпатия» методики исследования самоотношения личности (МИС). На наш взгляд, это обусловлено особенностью социальной ситуации развития этих подростков, связанной с материнской депривацией, травматическим обесцениванием, ограничением социальных контактов, аффективной дефицитарностью и отсутствием опыта безоценочного принятия себя со стороны Другого. На это же указывает незначимая связь между фактором «Оценка» и фактором «Внутренняя неустроенность», трактуемая нами в контексте амбивалентности самообвинения: с одной стороны, самообвинение этих подростков может быть направлено на самого субъекта, снижая при этом его активность (отрицательная связь между фактором «Активность» и шкалой «Самообвинение» $r=-0,37$, при $p<0,01$), а, с другой стороны, самообвинение может сопровождаться доказательством вины Другого и ухода от ответственности за сложившуюся ситуацию (отрицательная связь между фактором «Сила» и шкалой «Самообвинение» $r=-0,37$, при $p<0,01$). Положительная связь между оценками своего Я-образа по фактору «Сила» и

шкалой «Зеркальное Я», отражающей ожидаемое отношение к себе со стороны других людей ($r=0,35$ при $p<0,01$), подтверждает решающую роль фактора «Сила» для подростков-сирот при взаимодействии с другими людьми. Эти подростки, вступая в коммуникацию с Другими, хотят позиционировать себя как уверенных, решительных, ответственных и волевых субъектов. Вместе с тем подобная самопрезентация может привести к внутренним конфликтам (отрицательные связи между фактором «Сила» и шкалой «Конфликтность» $r=-0,34$, фактором «Активность» и шкалой «Конфликтность» $r=-0,34$).

Иная конфигурация связей характерна для детей, объединенных в группу «Семья». Субъективные оценки по фактору «Оценка» значимо связаны с факторами «Самоуважение» и «Аутосимпатия» (МИС). Обнаружена положительная связь между фактором «Оценка» и шкалой «Внутренняя честность», предполагающей открытостью своему опыту ($r=0,61$ при $p<0,01$). Эти подростки не боятся признавать собственные ошибки (положительная связь между фактором «Оценка» и шкалой «Самообвинение» $r=0,4$ при $p<0,01$), критично оценивают свои недостатки (отрицательная корреляция между фактором «Оценка» и шкалой «Самоценность» $r=-0,42$ при $p<0,01$), полагая при этом, что излишняя самокритичность делает их более уязвимыми и слабыми (отрицательная корреляция между шкалой «Открытость» и фактором «Сила» $r=-0,31$ при $p<0,01$). Находясь на определенном этапе онтогенетического развития, они не пытаются позиционировать себя, как сложившуюся личность, достойную уважения других (отрицательные связи между шкалой «Самопринятие» и факторами «Сила» и «Активность» ($r=-0,51$; $r=-0,41$ при $p<0,01$)) (Рягузова, 2012).

Если анализировать сферу интересов и жизненных перспектив подростков, социализирующихся в разных условиях, то результаты анкетирования свидетельствуют о том, что среди интересов на первом месте, вполне ожидаемом, оказывается увлечение компьютером, компьютерными играми и коммуникациями в сети Интернет (28%), что обусловлено тотальной компьютеризацией всех сфер общественной жизни. В настоящее время виртуальная реальность вытесняет такие увлечения как чтение и активный отдых на природе (подобные виды проведения свободного времени и структурирования своего досуга в ответах подростков на вопросы анкеты полностью отсутствуют). Безусловно, глобальная сеть, с одной стороны, предоставляет широкие возможности для познания и общения (доступ к ресурсам и информации, оперативность, быстрота и доступность связи между пользователями), однако, с другой стороны, порождает специфические проблемы (интернет-аддикция, игромания, игры с идентичностью или экспериментирование с самопрезентированием).

В качестве приоритетных интересов также названы – спорт (22%), музыка (22%) и танцы (18%), причем выявляется гендерная специфичность интересов: подростки-мальчики говорят о спортивных предпочтениях, тогда как подростки-девочки декларируют музыкальные и танцевальные пристрастия. Среди других

интересов отмечаются пение, рисование, прогулки, катание на роликах и мотоциклах (каждый вид отмечают менее чем 3%).

Что касается антиципации будущего в рамках представлений о своей предполагаемой профессиональной роли, то основными профессиями, вызывающими интерес у подростков, являются такие как военный, футболист, программист, врач, телезвезда, юрист, психолог, повар, дизайнер, парикмахер, экономист, гонщик. При этом отметим, что профессия «военный» чаще называется подростками, социализирующимися в семейных условиях, а у подростков, воспитываемых в интернате, она не указывается ни разу. На наш взгляд, жесткое следование распорядку дня в условиях детского дома, предполагающее выполнение определенных действий в одно и то же время и вызывающее ритуализацию жизни, воспринимается подростками как ограничения их автономии и свободы и приводит к тому, что дети, социализирующиеся в закрытых учреждениях, не предполагают менять режим интерната на режим военного училища. Они хотят быть популярными и знаменитыми (*телеведущий, актер, певец* – 18,5%; *футболист* – 18,5%), предпочитая такие профессии, которые смогут доказать их ценность и значимость в обществе и нивелировать переживаемое ими травматическое обесценивание, связанное с пребыванием в детском доме.

Все остальные названные профессии в большей степени отражают стереотипные социальные представления, сформированные в обществе и транслируемые его институтами, ключевыми характеристиками которых являются престиж, слава и деньги. Наглядным примером тому служит обозначенная, но не существующая реально профессия «телезвезда», в субъективных представлениях подростков о которой престиж, слава и деньги слиты воедино. Заметим, что выбор некоторых из ряда перечисленных профессий обуславливают средства массовой информации и, в частности, телевидение. Большое количество различных шоу со звездами, кулинарных и дизайнерских программ, сериалов о мужественных и бесстрашных военных, соблюдающих кодекс чести, демонстрируют внешнюю сторону профессии, оставляя за кадром тяжелые профессиональные будни.

При сравнении мечты и желаний у подростков, социализирующихся в разных условиях, выявляются важные различия. Их сущность сводится к следующему: подростки из семей, конструируя фантазийные образы, как правило, называют что-то редкое, необычное и эксклюзивное, что может способствовать их выделению среди других и подчеркнуть особость (*«розовый снег на день рождения»*, *«уехать на необитаемый остров»*, *«купить скутер»*, *«купить кеды на роликах»*). Желания детей-сирот, наоборот, направлены на то, чтобы минимизировать свою негативную особенность, стать такими как все (*«увидеть маму»*, *«уехать навсегда из интерната»*), что косвенно подтверждает сделанный вывод о переживании травматического обесценивания.

Приведенные результаты указывают на то, что дети, воспитываясь в семьях и имея позитивную социальную идентичность с ингруппой, пытаются

выстроить собственные личностные границы, выделиться в группе и подчеркнуть свою самобытность, исключительность и индивидуальность, сконструировав саморепрезентацию «Я не такой как все», т.е. позитивная социальная идентичность способствует формированию личностной идентичности. Дети, социализирующиеся в условиях специальных образовательных учреждений, наоборот, ориентированы на уход из социально стигматизированной группы, они пытаются доказать всем и, в первую очередь, самому себе правомерность и адекватность сконструированной саморепрезентации «Я такой же как все», что свидетельствует о том, что негативная социальная идентичность способствует диффузии и размыванию персональной идентичности.

Кроме этого, конструирование таких принципиально различных саморепрезентаций как «Я не такой как все» и «Я такой как все» приводит к тому, что формируются разные пространственно-временные модусы действия личности, вырабатываются существенно различные адаптивные стратегии и порождаются различающиеся конфигурации личностных смыслов, регулирующие ее жизнедеятельность.

Для детей, социализирующихся в условиях семейного воспитания, пространственно-временной модус может быть обозначен как «здесь-и-сейчас», т.е. они активно конструируют социальную реальность, пребывают в ней, живут настоящим с его проблемами, стрессами, рисками, достижениями и неудачами, победами и поражениями. При этом они ответственно вовлечены и включены в жизненные ситуации, открыты миру и Другим в этом мире, проживают каждый миг своей жизни, получают разнообразный социальный опыт и конструируют собственную идентичность. Модус «здесь и сейчас» - модус настоящего, безусловно, не исключает возможности эмоционального и мотивационно-ценностного пребывания личности в прошлом или будущем, более того именно в нем прошлое и будущее соединяются в едином пространственно-временном континууме, позволяя личности чувствовать собственную непрерывность и самотождественность. Формируемая адаптивная стратегия детей, воспитывающихся в семьях, ориентирована на приспособление к изменениям, происходящим, как во внутреннем, так и в социально-психологическом планах личности. Система личностных смыслов динамична и подвижна, поскольку она трансформируется в соответствии с жизненными целями, траекторией жизненного пути, биографической и социальной ситуацией развития личности.

Пространственно-временной модус существования детей-сирот может быть описан как «там-и-тогда». Этот модус предполагает актуализацию у них определенного транзитивного (переходного) состояния, связанного с рефлексией временности переживаемых обстоятельств, их преодолимости, а также активизацией стратегии переживания. Сущность указанной стратегии заключается в ожидании субъектом какого-то судьбоносного события, после которого все изменится и начнется истинная жизнь, или, как вариант, что настоящая жизнь была до того, как он оказался в этих тяжелых жизненных

условиях. В любом случае переживание связано с консервацией личностных ресурсов и потенциалов развития и означает приспособление лишь к внешним контекстным условиям с целью переживания тяжелых жизненных ситуаций и ожидания изменений к лучшему. По сути, переживание разрывает временную ось «прошлое – настоящее – будущее», исключая настоящее и препятствуя становлению личности и формированию ее идентичности. Вследствие этого формируются пассивная адаптивная стратегия личности, ориентированная на самосохранение, и фиксированная система значимых смыслов, сдерживающие и тормозящие личностный рост и социальное развитие, а также обуславливающие неэффективную жизненную стратегию личности без четких ценностных ориентиров и смысловых приоритетов.

Мы считаем, что формирование самопредставлений «Я не такой как все» и «Я такой как все» тесно связано с конструированием репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». Для доказательства этого положения модифицируем известную психологическую модель межличностных отношений «Окно Джохари», которая позволяет одновременно совмещать два аналитических измерения «Я» и «Другие». В этой модели представлены четыре зоны: «открытая зона» - то, что личность знает о себе и Другой знает о личности, «слепая зона» - то, что личность не знает о себе, а Другой о ней знает, «скрытая зона» - то, что личность знает о себе, но Другой не знает о личности, «неизвестная зона» - то, что ни сама личность, ни Другой не знают о личности (Luft J., Ingham H., 1955). В этой модели наглядно показано, как с помощью обратной связи, полученной личностью от Другого, и информации о себе, переданной при взаимодействии Другому, происходит трансформация субъективных представлений личности о себе и конструирование личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» через расширение «открытой зоны» за счет сужения «слепой зоны» посредством увеличения знания о себе с помощью рефлексии взгляда Другого на себя, сокращения «скрытой зоны», поскольку личность в процессе коммуникации имеет возможность рассказать Другому о себе, и, в целом, активизация процессов самораскрытия и самопознания личности, обуславливающих уменьшение пространства «неизвестной зоны».

Экстраполируя эти теоретико-эмпирические положения, можно констатировать, что личность, взаимодействуя с Другим, раскрывает себя и одновременно открывает в себе то, что вне подобной интеракции остается для нее недоступным и скрытым, тем самым способствуя собственному личностному развитию и росту. Указанная трансформация происходит, в том числе, благодаря конструированию личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой», которые, являясь социально-психологическими образованиями, влияют и определяют как формирование социальных установок личности, стратегий ее взаимодействия с другими субъектами и особенности межличностных отношений, так и выработку адаптивных стратегий, обуславливающих жизненный стиль личности.

Условия социализации детерминируют соотношение зон, выделенных в рассмотренной модели, и вносят коррективы в процессы построения образа Я и конструирования репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». У детей, социализирующихся в специальных образовательных учреждениях, модель межличностных связей имеет следующие особенности: фиксированная «открытая область», расширенная «слепая зона» и увеличенная «скрытая зона», что приводит к статичности (неизменности) личностных характеристик и замедлению процессов самопонимания, самопознания, самооткрытия и самодетерминации. Дети, воспитывающиеся в интернатах, в силу обстоятельств не имеют возможности контактировать с достаточно широким кругом других людей, получать от них разнообразную обратную связь и корректировать свой Я – образ. Они не включены в различные группы и не могут освоить широкий репертуар социальных ролей, более того их жизнь четко формализована и строго регламентирована. Они ограничены в выборе значимых Других, с которыми могут быть искренними и откровенными, могут делиться с ними сомнениями и предположениями, чье мнение является авторитетным и ему стоит доверять, с кем они могут когнитивно и эмоционально идентифицироваться. Заметим, что все описанные обстоятельства и их значимые влияния на социальное развитие и адаптацию личности характерны для ее пребывания в любой «тотальной институции» (И.Гофман). При этом необходимо учитывать, что в подростковом возрасте, основными новообразованиями которого являются формирование Я-концепции и конструирование экзистенциальных смыслов, проблемы социальной адаптации личности, ее личностного роста и становления идентичности стоят особенно остро. В связи с этим мы считаем, что необходимо разработать комплекс превентивных мероприятий, направленных на формирование устойчивого позитивного Я-образа и гармоничной идентичности воспитанников специальных образовательных учреждений через конструирование репрезентаций взаимодействия «Я – Другой», дабы не исправлять в дальнейшем «испорченную идентичность» (И.Гофман).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование выявляет перспективность анализа адаптационных проблем воспитанников специальных образовательных учреждений в контексте интерперсональных взаимодействий «Я – Другой». Теоретическая рефлексия его результатов акцентирует внимание на необходимости формирования устойчивой позитивной Я-концепции личности и конструирования адекватных личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой», выступающих адаптационными ресурсами личности и активирующих ее резервы и потенциалы.

Библиографический список

Корчагина И.И., Пишняк А.И., Малкова М.А. Факторы семейного неблагополучия и механизмы профилактики социального сиротства: результаты анализа и рекомендации. / Под редакцией Л.Н. Овчаровой, Е.Р. Ярской-Смирновой. М, 2010.

Рягузова Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой»: социально-психологический анализ. Автореф. ... дис. д-ра психол. наук. Саратов, 2012. 49с.

Luft J., Ingham H. The Johari window: a graphic model for interpersonal relations. University of California: Western Training Lab, 1955.

Л.В.Суменко

Особенности социальной адаптации детей, воспитывающихся в интернатах и детских домах

Кризис российского общества, перемены в политической, социально-экономической, культурных сферах, вызвали резкое ухудшение положения детей, о чем свидетельствуют статистические данные, представленных в ежегодных государственных докладах. Из года в год растет число родителей, уклоняющихся от своих обязанностей, злоупотребляющими спиртными напитками, ведущий аморальный образ жизни, проявляющими по отношению к детям насилие и жестокость (Прихожан, Толстых, 2005). Прямым следствием дезорганизации жизни семей являются увеличение внебрачной рождаемости, снижение стабильности брака в России, рост числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Возрастные особенности...,1982; Организация и планирование..., 2006.).

Органы опеки и попечительства, в рамках защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в трехдневный срок со дня получения сообщения о фактах отсутствия родительской заботы должны провести проверку сведений и обеспечить защиту и устройство ребёнка (Василькова, 1998.).

В стране более четырёхсот домов ребенка для 35 тыс. детей, 745 детских домов для 84 тыс. детей, 237 школ-интернатов для 71 тыс. детей. Однако этим социальная проблема сиротства не ограничивается: социальные службы ежегодно обнаруживают около 100 тыс. детей, нуждающихся в опеке. Ситуация отягощается тем, что, 80% детей страдают психоневрологическими заболеваниями, 42% имеют задержку психического развития, у многих отмечены заболевания органов дыхания, только где-то 2,2% здоровы. В контингент приюта входят школьники и младшие школьники – 90%, проживание которых в семье стало не возможным, например, из-за алкоголизма родителей, постоянных побоев. Одна из причин помещения детей в приюты – это сексуальное насилие 11% над ними и необходимость прекратить эту преступную практику заключением взрослых. 9% детей попадают в детские дома из-за болезни матери и отсутствия других родственников, готовых заботиться о ребёнке.

Согласно данным, представленным в литературе (Василькова, 1998.; Волчек, 2007; Исаев, 1998; Мастюкова, 1989), основная часть воспитанников детских домов и интернатов характеризуются как педагогически запущенные. Данная характеристика проявляется в их отношении к людям, и связана с

недоверием и недоброжелательностью ко всем взрослым (учителям, воспитателям, психологам, социальным педагогам и др.). Поскольку жизненный, социальный опыт детей и подростков ограничен, а «необычность биографии» сирот и беспризорных детей обусловлена негативным и безответственным отношением, то воспитанник детского дома или интерната обладает укоренившимися негативными установками.

Таким образом, социально-педагогические особенности воспитанников детского дома обусловлены событиями их жизни и предыдущего семейного воспитания, социального окружения, опыта социального взаимодействия с педагогами школ, других детских домов, соседями, сверстниками и т. д., носящего преимущественно негативно окрашенный характер. В этой связи, в социально-педагогической работе с детьми детского дома необходимо учитывать специфические условия их предыдущей социализации и необходимость компенсировать негативные результаты социализации. Тогда работа социального педагога должна быть направлена на:

- ресоциализацию детей;
- снижение факторов социального риска;
- создание позитивного опыта социального взаимодействия;
- снижение агрессии;
- повышение социального комфорта, уверенности в себе;
- формирование устойчивых нравственных ценностей и приоритетов;
- развитие устойчивой нравственно-волевой сферы;
- развитие социально-значимых потребностей и ориентиров.

Специалисты (Морозова, 2005; Рыбинский, 2004; Черепухина, Чезянов, 2008) отмечают, что результаты социальной адаптации воспитанников детского дома представляют собой весьма пёструю картину, в которой выделить нечто общее не просто. Зачастую невозможно предсказать, какой фактор положительно скажется на результатах социализации и социальной адаптации, а что встретит ожесточённое сопротивление, несмотря на обоснованность действий социального педагога. Тем не менее, нам представляется возможным, указать в качестве основного источника социально дезадаптации воспитанника детского дома и интерната – отсутствие уверенности в своём будущем, защите, любви, поддержке со стороны взрослого.

Педагогическая запущенность часто сопровождается трудновоспитуемостью – состоянием личности ребёнка, связанным с невосприимчивостью к воспитательным влияниям или противодействием воспитательному процессу. Таким образом, общие черты, определяющие негативное содержание социальной адаптации воспитанников детских домов и интернатов – искажение общественной направленности личности, отсутствие сформированных устремлений (ребёнок живет одним днем, своими сиюминутными прихотями и капризами; он податлив дурному влиянию, не имеет своих четких позиций и т.д.).

В литературе (Вульф, 1992; Мастюкова, 1989; Морозова, 2005) зафиксированы такие особенности детей – воспитанников детских домов и интернатов:

- большинство детей испытывают дефицит общения с родителями;
- нереализованная потребность в доброжелательном внимании взрослого;
- недостаток развития эмоционально-волевой сферы (бедность эмоций, их агрессивная направленность, нерешительность, безынициативность, неспособность «держать слово» и др.);
- неразвитость коммуникативных умений и навыков, отсутствие или дефицит культурно-фиксированных форм общения и поведения;
- дисгармоничность развития интеллектуальной сферы;
- ориентация на внешний контроль и ослабленный самоконтроль, тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других;
- дети, которые ранее были жертвами семейного насилия вплоть до сексуального, обнаруживают психотравматичные последствия;
- дети имели опыт бродяжничества, правонарушений и сами были жертвами различных правонарушений;
- острая потребность в родительской семье вступает в конфликт с идеализированными представлениями о семье и негативным опытом проживания с родителями или потерей родителей и создаёт основу фрустраций и др.

По этой причине неудивительно, что многие воспитанники учреждений внесемейного устройства ребёнка становятся жертвами преступников или сами оказываются вовлечёнными в преступные группы.

Проблемы борьбы с правонарушениями несовершеннолетних отличаются особой остротой и актуальностью. Это обусловлено тем, что дети остро реагируют на все общественные изменения, а в годы реформ, революций, войн детская преступность резко возрастает. Любая социальная неустроенность ведёт к снижению заботе о детях. Тогда они заботятся о себе сами, не руководствуясь никакими нормами – ни уголовными, ни моральными – ведь дети ими ещё просто не владеют в достаточной степени.

Специфическими чертами преступности несовершеннолетних являются:

- 1) высокая латентность (неполнота выявленных преступлений) из-за которых фактический уровень преступности в 2-3 раза выше, чем зарегистрированный;
- 2) повышенная криминальная активность несовершеннолетних;
- 3) преимущественно групповой характер преступности несовершеннолетних (Рыбинский, 2004).

Учет указанных особенностей, на наш взгляд, может значительно повысить эффективность работы социального педагога детского дома.

Эмпирическое исследование осуществлялось нами на базе ГОУ Детский дом № 4 «Солнышко» для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, пгт. Солнечнодольска Ставропольского края.

В диагностическое обследование было привлечено 60 человек в возрасте 8-17 лет. Выборка осуществлялась с учетом того, чтобы были представлены дети из разных возрастных групп (младшей – 19 человека, средней – 25, старшей – 17), из них 31 девочка и 29 мальчиков.

При диагностике склонности к отклоняющемуся поведению было установлено, что только у 12 детей (20%) – нет превышения нормы ни по одной шкале негативных черт и качеств личности. У 15 детей (25% от обследуемых) – превышение нормы по одной шкале (шкала установки на социально желательные ответы или шкала волевого контроля эмоциональных реакций). Таким образом, 45% диагностируемых имеют благоприятные тестовые показатели по склонности к отклоняющемуся поведению. Тем не менее, необходимо указать, что при изменении социальных ценностей и установок (например, при переходе в другие социальные группы) дети, вероятно, будут менять и свое поведение, и оно не обязательно будет носить только положительный характер. Иными словами, данная группа детей нуждается в социально-психологической коррекции и социально-педагогической поддержке по формированию собственных социально-положительных установок и некоторой автономности от мнения окружающих, устойчивости морально-нравственной составляющей личности.

Основная часть детей (55% обследуемых) имеет превышение норм по нескольким шкалам склонности к отклоняющемуся поведению (по трём, четырём и пяти шкалам). Так, по шкале установки на социальную желательность – превышение нормы у 42% обследуемых (25 детей), по шкале склонности к преодолению норм и правил – превышение нормы у 15 чел. (25%), по шкале склонности к аддитивному поведению – нет превышений. По шкале склонности к самоповреждению и саморазрушающему поведению – превышения нормы у 25 детей (42%), причем большая часть из них 19 человек приходится на подростковый возраст, 2 – из младшей группы и 4 – из старшей. По шкале склонности к агрессии и насилию – превышение нормы у 22 детей (37%), при этом в разных возрастных группах это представлено примерно одинаково. По шкале дефицита волевого контроля эмоциональных реакций – превышение у 32 детей (53% обследованных). По шкале склонности к делинквитному поведению – превышение нормы у 25 детей (42%)

Выявленная картина выдвигает на первый план решение задач по преодолению негативных проявлений в поведении воспитанников детского дома и причин их вызывающих.

Обследования отношения детей к курению и употреблению алкогольных напитков проводились путём анонимного заполнения опросника «Что мне мешает бросить курить?» Было установлено, что курят более половины детей (55% тестируемых), у всех курящих воспитанников уже сформировалась физиологическая зависимость от табака, они указывают, что курение помогает им снять напряжение, придает бодрости, помогает действовать.

В этой связи, в организации работы психолога и социального педагога детского дома необходимо учесть координацию действий педагогического

коллектива, психолога и медицинских работников, а также работников школы и родительских коллективов школы, направленную на преодоление курения среди детей.

В беседе «Отношение подростков к спиртным напиткам», включающей серию вопросов, было установлено, что большинство подростков положительно относятся к спиртным напиткам. Подростки указали, что их посещает желание выпить спиртное (около половины детей), при этом весёлая компания играет решающее значение в возникновении желания. Кроме того, встречаются подростки, которые хотели бы принять спиртное из-за чувства тоски, тревоги – 10 % опрошенных.

Тревожным фактом является и то, что подростки не испытывают опасений в состоянии опьянения вести себя неадекватно, хотя это с ними иногда случалось. Не останавливает их и плохое самочувствие после принятия спиртного. Несовершеннолетние уже испытывали различные неприятности из-за последствий распития спиртного (попали в драку, были обворованы, были приводы в милицию). Интересно, что не у всех спиртное вызывает хорошее настроение, тем не менее, в компании они не откажутся выпить.

Самый печальный вывод беседы в том, что никто из опрошенных, даже пострадавших из-за пьянства родителей, не указал, что потребление спиртного противоречит их принципам. Иными словами, формирование отношений к различным условиям социализации, даже самым благоприятным и неблагоприятным, в неуправляемой среде даёт совершенно непредсказуемые результаты. Таким образом, организация работы педагогического коллектива детского дома должна быть направлена на создание особой социально-педагогической и социально-культурной среды, формирующей отношение к различным условиям и агентам социализации детей.

В связи с полученными результатами беседы, важно было вывить детей, нуждающихся в антиалкогольной помощи. С этой целью было проведено специальное тестирование. Оно установило, что самое первое употребление алкоголя ни у кого не вызвало приятных воспоминаний. Потребление спиртного не является для обследуемых самоцелью и единственным средством организации досуга. Однако среда, в которой ранее воспитывался ребенок, создавала условия для пьянства. Например, 60% обследуемых указывают, что не представляют праздников без спиртного, 30% подростков не могли бы отказаться в компании от употребления спиртного – они бы испытывали неловкость, были бы «белыми воронами».

Самыми тревожными результатами нужно признать то, что 15 % детей (9 человек: 4-девочки и 5-мальчиков) указали, что хотя бы один раз они после выпивки они забывали часть минувшего вечера, хотя бы однократно выпивали натошак утром, «опохмелялись», хотя бы единожды напивались допьяна в одиночестве, стремясь избежать тоски и тревоги. Данные факты указывают, что алкогольный опыт приобретает негативные и опасные параметры.

Анкета «Что значит алкоголь для подростка» выявила, что алкогольный опыт и стремление употреблять алкоголь не имеют какой либо зависимости от

возраста ребенка, могут встречаться самые разнообразные варианты употребления спиртного. Интересно, что больше половины воспитанников детского дома указали, что детям пить спиртное нельзя, что, однако, не значит, что они его не пробовали.

По результатам анкетирования детей можно распределить на следующие группы:

- к 1-й группе (10%) относятся дети, которые не употребляли спиртных напитков;

- ко 2-й группе (50%) относятся дети, эпизодически употреблявшие спиртные напитки;

- 3-я группа детей (40%) характеризуется тем, что регулярно (не реже 1 раза в месяц) «пробовала» с родителями (или после них) спиртные напитки.

Дети не задумываются, что такое алкоголизм, не могут дать содержательного ответа или ответа по существу. Тем не менее, все опрошенные дети указывают, что их отношение к алкоголизму отрицательное.

Выявленные особенности детского контингента указывают на необходимость вести целенаправленную работу по формированию здорового образа жизни воспитанников детского дома.

Таким образом, социальная адаптация воспитанников детских домов и интернатов может характеризоваться множественными дефектами и искажениями в аспектах социальной направленности, социальных установок. Детей характеризует подражание социально неодобряемому поведению родителей, склонность к девиантному и деликвентному поведению, развитие комплекса вредных привычек. Данные факты негативных последствий социализации детей ставят задачи повышенной сложности перед педагогами и психологами, работающими в соответствующих учреждениях.

Библиографический список

Василькова Ю.В. Лекции по социальной педагогике (на матер. отеч. образования). Изд. 2-ое. М., 1998.

Возрастные особенности психологического развития детей / Под ред. Н. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. М., 1982.

Волчек Н. Сиротский синдром // Социальная защита. 2007. №9. С.21.

Вульфов Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания // Педагогика, 1992. № 5/6. С.45-49.

Горьковая, И.А. Нарушения поведения у детей из семей алкоголиков // Обозр. психиат. и мед. психол. 1994. №3. С. 47-54.

Егошкин Ю.В. Новые пути интеграции проблемных детей в школьный социум: автореф. на соис. уч. ст. докт. псих. наук. М., 2002. 48 с.

Исаев Д.Н. Девиантное поведение детей и подростков. URL: www.narcom.ru

Клемантович И. Новая профессия – социальный педагог // Школа, 1998, №3. С. 8–14.

Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозр. психиат. и мед. психол. 1991. №1. С. 8-15.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

Мастюкова Е.М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. М., 1989.

Морозова Е. И. Проблемные дети и дети-сироты: Советы воспитателям и опекунам. 2-е., изд., стереотип. М., 2005.

Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме: Пособие для воспитателей и учителей 2-е издание. М., 2006.

Прихожан А. М., Толстых Н. И. Психология сиротства 2-е изд., СПб., 2005.

Психологическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1991.

Ручьева Е. Диагноз – сирота // Социальная защита. 2007. №1. С. 26.

Рыбинский Е. М. Управление социальной защитой детства: Социально правовые проблемы. М., 2004.

Черепухина Г.В., Чезянов А. Ф. Хрестоматия Защита детства. Часть I. Дети сироты. Вологда, 2008.

А.С.Шубина

Семья – реальное будущее воспитанника интернатного учреждения

На сегодняшний день в нашей стране накоплен значительный опыт семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей. Этот опыт зафиксирован на двух уровнях:

1) уровень теоретических исследований, на котором описаны основные закономерности развития замещающих семей различного типа, восприятие ребенком ситуации помещения в приемную семью;

2) уровень практики, на котором аккумулируются все наиболее значимые достижения специалистов, работающих с детьми-сиротами и замещающими семьями.

Несмотря на широкую представленность проблем сиротства и замещающей семейной заботы в психологических исследованиях, определение жизнеустройства детей долгое время рассматривалось специалистами в контексте подбора семьи, отвечающей необходимым требованиям и подготовки членов семьи к приему ребенка. Исследователями и специалистами-практиками зачастую не учитывался тот факт, что помимо объективно представленной трудной жизненной ситуации ребенка существует и ее субъективная составляющая – внутренняя позиция детей, отражающая их отношение к этой ситуации. Важнейшим компонентом картины мира детей, оставшихся без попечения родителей, опосредующим их отношение к ситуации семейного жизнеустройства, является образ семьи. От того, насколько семья и ее образ являются лично значимыми, какова мера их принятия детьми и степень представленности в картине мира, может зависеть степень созидательной активности при включении детей в замещающую семью и при создании собственной семьи в дальнейшем.

Существует миф о том, что все дети-сироты, находящиеся в детских домах, хотят жить в семье. Если придерживаться этой точки зрения, то специальная подготовка ребенка будто бы и не нужна. Чем обусловлена необходимость специальной подготовки ребёнка к проживанию в приёмной семье?

Опыт проживания ребенка в кровной семье приводит к тому, что у него формируется специфичный ОБРАЗ СЕМЬИ. Объективно с точки зрения специалистов – эта семья неблагополучная, но в сознании ребенка этот этап жизни может быть отражен несколько иначе.

Особенности образа семьи, сложившиеся у детей, оставшихся без попечения родителей, в результате опыта ранней депривации и эмоционального неблагополучия, оказывают влияние на возможность дальнейшей адаптации в замещающей семье, а также обуславливают специфику процесса постинтернатной адаптации, включая возможность создания собственной семьи.

Этот образ семьи впоследствии как бы «встает» между ребенком и приемной семьей, осложняя процесс адаптации. По данным М.Б. Богатыревой, исследовавшей образ Я подростков, проживающих вне семьи, их отношение к будущему является противоречивым: с одной стороны, будущее представляется чем-то идеализированным, с другой – неизвестным, пугающим своей неопределенностью (Богатырева, 2007).

Одной из отличительных характеристик образа семьи детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, является его *содержательная узость* и *недостаточная целостность*.

Так, И.В. Дубровина и А.Г. Рузская указывают на то, что положительные эталоны семьи у детей-сирот являются расплывчатыми, не наполненными бытовыми деталями (Дубровина, Рузская, 1990). Г.В. Семья описала смутное представление подростков-сирот о своей будущей половой роли в семье, отсутствие знаний о различиях полов, затрудненное формирование полоролевых нормативных ориентаций (Семья, 2004). В исследовании Н.Б. Костенко показано, что представления делинквентных подростков о будущей семье, супружестве, родительстве являются упрощенными и огрубленными, стереотипизированными. Отцам приписываются достаточно жесткие формы воспитания, матерям – более мягкие методы. Представления о распределении семейных функций у делинквентных подростков являются традиционными: отцу приписывается функция обеспечения семьи, матери – обязанности, связанные с уходом за детьми и мужем. Сиротам трудно представить обязанности, стоящие за этими ролями (Костенко, 2006).

В качестве причин несформированности представлений образа семьи авторы указывают на малое количество или полное отсутствие мужского персонала в сиротских учреждениях (Семья, 2004), неразвитость ролевой игры у детей-сирот в дошкольном возрасте что не дает им возможности осваивать гендерные роли и соответствующие модели поведения (Прихожан, Толстых, 2007). Т.И. Пухова в исследовании режиссерской игры показала несформированность семейных сюжетов в играх детей-сирот, которые содержание игр в семью сводят к организации досуга детей, подменяют функции родителей обязанностями воспитателя интернатного учреждения. Если же опыт жизни в семье у ребенка был достаточно длителен, то представления о семейных ролях и функциях оказываются существенно

искаженными (Пухова, 1999).

Другой важной характеристикой образа семьи детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, является его *идеализированность и нереалистичность*. Авторы отмечают идеализацию в представлениях о семье и родительстве, создание ребенком фантомных, лишенных человеческих слабостей образов матери и отца, что является следствием фрустрированной потребности в родительской любви (Пухова, 1999).

Явление идеализации родителей исследовал М.А. Басин, который выявил особенности отношения делинквентных подростков к своим родителям и показал, что в 61% случаев отношение к матери является положительным необъективным, в то время как в 25% случаев отец характеризуется отрицательно с указанием объективных негативных форм поведения. Однако дети указывают на возможность изменения отношения отца к семье, желание возвращения его в семью, и даже готовность самим проявлять активность для возобновления позитивных контактов. Отношение к семье в целом у 41% подростков определено автором как положительное необъективное. Таким образом, наиболее противоречивым, амбивалентным оказывается отношение к отцу, что объясняется осознанием подростками ненормативности его поведения, с одной стороны, и потребности любых форм позитивного внимания – с другой (Басин, 2006). Эти данные подтверждаются в исследованиях Р.А. Юнусовой, которая указывает положительную окрашенность и необъективность образа отца у мальчиков-сирот (Юнусова, 2008).

Проблема идеализированного образа родителей как фактора девиантного поведения подростков, воспитывающегося вне семьи, рассмотрена Ю.Б. Евдокимовой (Евдокимова, 2004). Автор отмечает, что такие подростки наделяют своих родителей положительными качествами – добротой, справедливостью, трудолюбием. Негативный характер такой переоценки заключается в том, что в своем поведении подростки начинают ориентироваться на ценности и нормы поведения, которые транслируют их родители, хотя для успешной адаптации во взрослой жизни им могут быть необходимы те качества, которые не присутствовали у родителей. Позитивным следствием идеализированного восприятия образа семьи и кровных родителей является желание детей-сирот, связанные с необходимостью самоизменения для того, чтобы заслужить любовь взрослых и обрести семью.

Следующей характеристикой образа семьи детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, является его *негативная прогностическая направленность*. В исследовании Е.Б. Агафоновой показано, что для подростков с разведенными родителями, а также потерявших отца, одним из наиболее выраженных страхов оказывается страх стать плохим родителем (Агафонова, 2004). Эти подростки значительно реже представляют свою семью как счастливую, дружную, заботливую, понимающую, а также чаще подростков, воспитывающихся в семье, считают маловероятным наличие собственной семьи вообще.

С другой стороны, в значительной части исследований, напротив,

отмечается *компенсаторный потенциал* образа семьи детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Результаты этой группы исследований показали, что социально-дезадаптированные подростки демонстрируют ориентиры на создание собственной семьи в будущем, что свидетельствует о важности данного смыслового компонента образа будущего. По данным Г.В. Семья, для детей-сирот свойственно амбивалентное отношение к семье, очень эмоционально насыщенное и напряженное. При часто выраженном негативном отношении к кровной семье, у всех детей выражено желание иметь свою семью в будущем. Большая часть подростков представляют семью как основную ценность в отдаленной временной перспективе, семейная жизнь в системе ценностей детей-сирот занимает второе место после здоровья (Семья, 2004).

С.А. Терехина, исследуя образы родительской и будущей семьи у девочек с делинквентным поведением, делает вывод о том, что осознаваемое желание иметь семью и ребенка может носить у них компенсаторный характер, как возможность удовлетворить собственные неосознаваемые потребности, ребенок рассматривается как источник безусловной любви. Собственная будущая семья выступает для девочек в качестве способа решения проблем и избавляет их от ответственности за свою дальнейшую судьбу (Терехина, 2006).

ОПЫТ ЖИЗНИ В ДЕТСКОМ ДОМЕ также является фактором, влияющим на дальнейшее семейное жизнеустройство ребенка.

В.С. Мухина подчеркивает, что отсутствие возможности побыть в одиночестве приводит к возникновению детдомовская позиция «Мы», своеобразная идентификация подростков друг с другом, обособляющая их от внешнего мира («чужих») (Мухина, 1989). Вынужденное постоянное общение ребенка с одной и той же группой приводят, по мнению А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, к формированию отношений между детьми по типу братско-сестринских, а не по типу дружеских (отношения, подобные семейным). С одной стороны, это способствует тому, что группа выступает аналогом семьи, но с другой стороны, уменьшает возможность развития продуктивных навыков общения со сверстниками (Прихожан, Толстых, 2007).

Для детей, воспитывающихся в условиях интернатного учреждения, характерны сниженная эмоциональность, скупость выражения своих переживаний, нарушения в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании, слабое развитие эмпатии. Это зачастую делает этих детей «не отвечающими» ожиданиями приемных родителей.

Специалисты отмечают стремление детей-сирот к избыточной компенсации внимания родителей и перенос его искомого образа на других людей, что было названо «поисковым синдромом сироты», который часто сохраняется прижизненно. «Синдром сиротства» признан представителями медицины, в частности, рассматривается в исследовании М.О. Проселковой, в котором описала особенности данного синдрома: преобладание среди нарушений развития расстройств в эмоциональной и интеллектуальной сферах, особенно недостаточность речевого, моторного, физического и

коммуникативного развития, выраженность депривационных депрессий (Проселкова, 1996).

К неблагоприятным внешним условиям развития детей, оставшихся без попечения родителей, обуславливающим специфику дальнейшего семейного жизнеустройства, относится жесткая регламентация организации жизни в условиях интернатного учреждения, которая ограничивает возможности личностного выбора детей-сирот, подавляет инициативность, способствует формированию экстернального локуса контроля, не подкрепляет активность и зачастую ведет к формированию выученной беспомощности (Семья, 2004; Ослон, 2006 и др.). Условия жизни детей в детском доме не способствуют формированию способности адаптироваться к новым условиям жизни, так как не требуют развития ответственности, формируют особую внутреннюю позицию психологического капсулирования, которая приводит к стремлению субъекта находиться в освоенных стереотипах жизнедеятельности в условиях ограниченного социального пространства. Кроме того, как отмечает Г.В. Семья, ряд законов, нацеленных на оказание помощи выпускникам интернатных учреждений, на практике закрепляют иждивенчество, снижают мотивацию обучения и трудовой деятельности, создавая иллюзию «бесплатных благ». Выпускникам детских домов зачастую бывает свойственно непонимание экономической стороны жизни, отсутствие опыта планирования средств и распоряжения ими, что осложняет адаптацию ребенка в приемной семье (непомерные требования материальных благ) (Семья, 2004).

Учитывая наличие факторов, осложняющих процесс жизнеустройства ребенка в приемной семье, специалистам необходимо создать предпосылки эффективной адаптации ребенка в приемной семье.

Г.В. Семья выделяет в качестве необходимого внутреннего условия обеспечения адаптации детей-сирот к жизни в социуме и развития их социальной компетентности психологическую защищенность. Автор отмечает, что психическая депривация, характерная для ситуации институциализации, приводит к замедлению и искажению общего физического и психического развития детей, создавая тем самым эффект «психосоциальной карликовости». Наибольшему испытанию чувство защищенности подвергается в период резких изменений условий жизни ребенка при необходимости адаптироваться в новом социальном окружении, как в случае передачи ребенка в замещающую семью или выхода из детского дома в самостоятельную жизнь. В частности, помещение ребенка в замещающую семью сопровождается резким изменением условий жизни, что приводит к потере чувства защищенности и регрессивным формам поведения. Преодоление этого эффекта возможно при наличии факторов, создающих в комплексе эффект психологической защищенности, к которым автор относит внутреннюю позицию ребенка, подразумевающую самостоятельность, активность, готовность к освоению социального пространства, принятие ответственности за себя, близких, общество (Семья, 2004).

Кроме того, Г.В. Семья (2004), В. Шмидт (2006) отмечают в качестве важнейшего внутреннего условия психологической защищенности ребенка, оставшегося без попечения родителей, осознание им себя как «семейного», принадлежащего семье, а не «ничейного». Отсутствие информации или воспоминаний о прошлом, потеря семейных корней, традиций, негативное отношение к своим родителям выступает для детей-сирот фактором риска формирования психологической защищенности. В. Шмидт указывает, что у ребенка, попавшего в новую семью, часто возникает проблема с соотнесением своего прошлого семейного опыта с новым. В связи с этим необходимым направлением психологической работы с ребенком, лишенным попечения родителей, должно выступать осмысление и принятие прошлого, помощь в идентификации, переживание родовой сопричастности, кровного родства (Семья, 2004; Шмидт, 2006).

Среди объективных условий жизнедеятельности ребенка можно выделить факторы, которые способствуют более успешной его адаптации. К ним относят, в частности, более или менее позитивный опыт жизни в семье в первые 2 – 3 года жизни, что способствует формированию устойчивой привязанности. Усыновители, зачастую не зная данных закономерностей, избегают детей с опытом жизни в семье, опасаясь, что они помнят родителей, хотя именно такой опыт может способствовать формированию более полноценной привязанности к приемным родителям.

Как показывает практика, дети, вообще не имевшие опыта жизни в семье, – являются наиболее психологически травмированными. Ребенку, у которого нет родных, почти невозможно преодолеть чувство тревоги и страха, тогда как любой опыт семейной жизни, наличие родственников, воспоминания о родительском доме являются позитивным фактором его развития. В действительности самые «легкие» приемные дети – те, которые недолго прожили в казенном учреждении и попали в замещающую семью вскоре после изъятия из кровной. В подростковом возрасте для ребенка важно попытаться восстановить связь с кровными родственниками (родителями), даже если он оказался в сиротском учреждении совсем маленьким. Если приемные родители не препятствуют попыткам ребенка найти кровных родственников (при условии безопасности для его жизни и здоровья), это положительно складывается и на их взаимоотношениях, и на его развитии. Он становится более спокойным, открытым, ответственным при планировании собственного будущего, в том числе за счет утраты иллюзий («на самом деле моя мама – кинозвезда, просто я потерялся»).

Связь ребенка с прошлым (кровной семьей) может быть настолько сильной, что возникает феномен воображаемого партнера. Одна из функций воображаемого партнера – компенсация и преодоление тяжелой психотравмирующей ситуации (например, утраты объекта привязанности, стойкого эмоционального отвержения со стороны значимых других, пережитого ребенком физического или эмоционального насилия). Феномен «воображаемого партнера» может быть применен и для описания ситуации

взаимодействия ребенка-сироты с образом своего родителя (родителей). Речь идет о случаях, когда ребенок знал своего родителя, но лишился его, и продолжает «общаться» с ним в своем воображении.

Несмотря на значительный положительный эффект замещающей семейной заботы как для ребенка, так и для приемной семьи, процесс их взаимной адаптации является достаточно длительным и сложным. Попадая в семью, ребенок начинает взаимодействовать не только с замещающими родителями, но и с семьей в целом, включаясь в сложившиеся системные процессы. В процессе адаптации семья пытается изменить ребенка, но неизбежно изменяется сама на уровне структуры, репертуара поведения и т. д. Многие исследователи отмечают трудности, возникающие у приемных родителей, если они не учитывают переживания и опыт ребенка, связанный с жизнью в кровной семье, особенности их представлений о семье. Так, М. Шектер отмечает, что у детей-сирот нередко возникает актуализация «призраков крови», что приводит к серьезным конфликтам с приемными родителями, которые зачастую, желая установить с ребенком близкие взаимоотношения, игнорируют наличие у него глубокой эмоциональной связи с биологическими родителями (Шектер, 1964). В то же время, образ прошлой семьи ребенка зачастую пугает приемных родителей, страх неблагоприятного генофонда приводит к излишней фиксации приемных родителей на малейших проступках ребенка. Дети-сироты с искаженным, травматичным образом кровной семьи могут оказаться в ситуации «маскированного сиротства» в профессиональной замещающей семье. Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина считают необходимым условием успешной адаптации ребенка в новой семье взаимное соответствие ролевых ожиданий ребенка и приемных родителей и формирование идентичности приемного ребенка в замещающей семье (Иванова, Заводилкина, 1993).

Исследования В.Н. Ослон показали, что идеализация и мифологизация отношений в кровной семье является для детей мощным механизмом защиты, продолжающим действовать и в период приема в замещающую семью. Также автор отмечает, что в зависимости от эффективности замещающей заботы представления детей об идеальной семье подвергаются существенным изменениям. Одной из важнейших задач работы специалистов на данном этапе В.Н. Ослон считает формирование совместного нового идеального образа семьи, для чего может быть использовано рисование данного образа, создание динамических скульптур, моделирование различных пространственных структур с последующим обсуждением. Этот факт позволяет говорить о возможности целенаправленного влияния замещающих родителей на образ семьи, сложившийся у ребенка (Ослон, 2006).

Травматические переживания прошлого оказывают влияние на самооощение ребенка-сироты по отношению к приемным родителям. Вступая с приемными родителями в отношения вторичной привязанности, дети стремятся испытывать к новым родителям только позитивные чувства, считая источником всех неприятностей только себя. Следствием подобной позиции

становится страх ребенка не соответствовать ожиданиям приемных родителей, вновь оказаться в государственном учреждении.

Важнейшими факторами, влияющими на эффективность замещающей семейной заботы, является как учет истории жизни ребенка и прежнего опыта его жизнедеятельности в семье, так и отношение воспитанника к перспективе жизни в новой семье, и готовность ребенка к новой форме жизнеустройства. Многие замещающие родители и специалисты учреждений, работающих с детьми-сиротами, убеждены в безусловном желании ребенка, оставшегося без попечения родителей, попасть в новую семью, и это желание, по их мнению, должно стать важнейшим фактором успешной адаптации. Однако ребенок может испытывать смешанные чувства при переходе в новую семью: страх покинуть знакомое учреждение, «предать» кровную семью, потерять свободную, независимую жизнь. В связи с этим специалисты говорят о том, что состояние готовности к передаче ребенка в замещающую семью можно констатировать в том случае, если наблюдается позитивная динамика его физического и психического состояния.

Согласно теории привязанности в результате жизни в кровной семье у ребенка складывается модель, опосредующая его взаимодействие с миром и включающая модель себя и близкого человека (Я-другой). Ненадежные и эмоционально неудовлетворительные отношения, складывавшиеся в детстве между ребенком и матерью, сохраняются у ребенка как образы взаимоотношений с людьми. В.Н. Ослон указывает на то, что стойкость и ригидность подобных образов и схем, представляющих собой обобщенный опыт отношений с матерью, во многом объясняет длительные кризисы, которые возникают у детей из неблагополучных семей при адаптации в приемной семье. Для перестраивания этих схем необходим достаточно длительный опыт иных позитивных отношений (Ослон, 2001).

Таким образом, можно обозначить следующие потребности ребенка в ситуации семейного устройства.

Эмоциональные нужды: помощь в осознании и проживании утраты биологических родителей; в убеждении, что отказ от ребенка – это признак несостоятельности его биологической семьи, а не его самого; в нейтрализации страха отвержения; в позволении выражать фантазии и чувства по отношению к семейному устройству.

Нужды социализации: помощь в осознании и радостей, и трудностей семейного устройства; в узнавании истории рождения и семейного устройства, истории биологической семьи, в осознании возможности восстановить связи с биологическими родственниками; в осознании, что любящие семьи получают не только с помощью рождения ребенка, но и с принятием его в семью; в подготовке к неоднозначной реакции социального окружения на факт семейного устройства; в обучении выражению своих потребностей; в знакомстве и общении с другими приемными детьми.

Нужды идентификации: помощь в признании двойной наследственности ребенка (биологической и приемной); в убеждении, что он – ребенок

долгожданный и любимый; в убеждении, что его существование не ошибка, что его ценность как человека неизменна и неотчуждаема.

Библиографический список

Агафонова Е.Б. Особенности образа будущего у подростков из неполных семей различного типа: дис. ... канд. психол. наук. Владивосток, 2004. 152 с.

Басин М.А. Формирование волевой регуляции у подростков с делинквентным поведением: дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2006. 195 с.

Богатырева М.Б. Психологические особенности «образа Я» подростков, проживающих вне семьи: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 159 с.

Евдокимова Ю.Б. Идеализированный образ родителя как фактор девиантного поведения подростков, воспитывающихся вне семьи: дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2004. 142 с.

Иванова Н.П., Заводилкина О.В. Дети в приемной семье. М., 1993.

Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32 – 39.

Ослон В.Н. Рекомендации к программе по подготовке воспитанников детского дома к жизни в семье // Детский дом. 2006. № 1. С. 31 – 41.

Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. Дети без семьи. – М., 2007.

Проселкова М.О. Особенности психического здоровья детей-сирот: возрастной и динамический аспекты: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1996. 21 с.

Психическое развитие воспитанников детского дома / под общ. ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.

Пухова Т.И. Возрастные и индивидуальные особенности режиссерской игры в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 178 с.

Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. 350 с.

Терехина С.А. Образы родительской и будущей семьи у девочек-подростков с делинквентным поведением: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 196 с.

Шмидт В. Психологические основы подготовки детей-сирот к семейной жизни // Дефектология. 2006. № 4. С. 55 – 61.

Юнусова Р.А. Полоролевая идентификация подростков группы риска: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 237 с.

РАЗДЕЛ 9. АДАПТАЦИЯ И ЗДОРОВЬЕ

Е.Ю. Лазарева

Патогенный потенциал и саногенные ресурсы личности у больных, страдающих кардиологическими заболеваниями

Изменения работы сердечно-сосудистой системы происходят в равной степени, как при положительных, так и отрицательных чувствах, возникающее при этом новое состояние организма приводит к формированию адаптивных свойств личности соответствующих данным воздействиям. Таким образом, сердечно-сосудистое заболевание представляет измененное состояние организма, имеющее характерные для него адаптивные свойства.

Рассматривая психологические факторы структуры личности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями, соотнесенные с аффективным, когнитивным, поведенческим, социальным, духовным уровнями функционирования личности больного, можно выявить патогенный потенциал и адаптивные ресурсы личности больных при сердечно-сосудистых заболеваниях.

В проведенном исследовании психологических характеристик сердечно-сосудистых больных обследовано 185 человек. Психологические факторы структуры личности больных были получены с применением факторного анализа результатов исследования. Для определения адаптивного потенциала больных данные факторы были соотнесены с основными уровнями функционирования личности сердечно-сосудистых больных. Получены следующие многофакторные модели адаптивности личности больных.

Для больных с ишемической болезнью сердца на аффективном уровне патогенным адаптационным потенциалом является неспособность больных к эффективному выражению эмоций, что провоцирует накопление психического напряжения и возникновению аффективных состояний. На когнитивном уровне адаптивность больных выражается в патологическом стремлении к достижению высоких целей, в искажении мышления, проявляющегося в максимализме при оценке ситуаций и результатов своей деятельности и деятельности других. На поведенческом уровне у больных ИБС наблюдаются патогенные адаптивные механизмы, выражающиеся в стремлении более тщательно выполнять любую работу, что превращается в самоцель и приводит к выработке нерациональных способов деятельности. Трудности в овладении новыми видами активности, а также дезориентация в незнакомых ситуациях, свидетельствуют о низком

поведенческом адаптивном потенциале данных больных. На социальном уровне выявлено, неумение использовать имеющиеся социальные ресурсы для удовлетворения потребностей и достижения целей. На духовном уровне выявлены саногенные адаптивные потенциалы личности, которые позволяют больным справляться с возникающими экзистенциальными проблемами и нормализовать возникающие негативные аффективные состояния.

Клинико-психологическая модель адаптивности личности при гипертонической болезни, выявила имеющиеся патогенные потенциалы личности на различных уровнях функционирования. Сдержанность чувств, характеризуют аффективный уровень больных. На когнитивном уровне патогенный адаптационный потенциал, свидетельствует о неспособности данных больных реально оценивать свои способности и результаты своей деятельности. Проявление конформизма в поведении, позволяет больным маскировать имеющиеся проблемы, не решая их. Поэтому данный фактор выступает патогенным адаптационным потенциалом. На социальном уровне больных ГБ выявлена недооценка социальных ресурсов, являющаяся патогенным адаптационным потенциалом, выражающаяся в нехватке чувства стабильности во взаимоотношениях с близкими, в ощущениях социальной изолированности, отстраненности от социальных контактов. Саногенные адаптационные потенциалы личности больных проявляются в способности перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения больных и самостоятельно планировать деятельность и поведение, во внутренней потребности в религиозном веровании, в выраженности индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей.

Модель адаптивности личности при пороках сердца, определяется патогенным адаптивным потенциалом, выражающимся на аффективном уровне в подавлении или игнорировании чувств и эмоций. На когнитивном уровне в патологическом стремлении к достижению совершенных результатов деятельности. На духовном уровне патогенный адаптационный потенциал может проявляться религиозностью на грани фанатизма. Саногенный адаптационный потенциал на когнитивном уровне выражается в стремлении больных ПС не останавливаться на достигнутых результатах, стремясь к улучшению своего качества жизни. На поведенческом уровне саногенным адаптивным потенциалом является способность к более легкому овладению новыми видами активности, уверенность в незнакомых ситуациях и получение успехов в привычных видах деятельности, направленность поведения на взаимодействие в определенной социальной группе. На социальном уровне саногенный адаптивный потенциал включает в себя получение от окружающих достаточной поддержки, как материальной, так и эмоциональной, ощущение чувства стабильности в отношениях, включенность в социальные взаимодействия.

Выявленные патогенные адаптивные потенциалы личности сердечно-сосудистых больных определяют мишени психотерапевтического воздействия при проведении психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий.

Этиология психической травмы: утрата способности к творческому приспособлению

Хроническая ситуация низкой интенсивности

Психическая травма, феноменология и динамика которой находится в фокусе анализа настоящей статьи, является следствием прерванного естественного течения процесса переживания травматогенного события. Комплементарным блокированию процесса переживания в генезе психической травмы оказывается утрата способности к творческому приспособлению посредством трансформации острой ситуации сильной интенсивности в хроническую ситуацию низкой интенсивности (Робин, 1996). Другими словами, любые травматические симптомы появились изначально как творческое приспособление посредством создания для уникальной травматогенной ситуации такого же уникального способа организации контакта в поле организм/среда. Однако, то ли ввиду чрезвычайной силы события и аффектов, которые его сопровождали, то ли ввиду хронического дублирования подобных ситуаций в поле, актуальный способ организации контакта ретранслируется во времени, способствуя формированию хронической фиксации self.

Мужчина Д., 44 года, сильный, атлетического сложения, профессиональный спортсмен, привыкший относиться к окружающему миру как к полностью поддающемуся его контролю, был чрезвычайно жестоко избит при возвращении с тренировки домой. После этого события представления его о мире, который можно контролировать, были начисто разрушенными. Появившиеся в процессе переживания чувства ярости, боли, отчаяния и сильного стыда не могли быть ассимилированы ввиду полного их несоответствия представлениям Д. о себе. В течение ближайшего после травмы времени Д. смог внешне как будто справиться с событием, однако, появились смущающие его симптомы – Д. сначала, выходя из дома, начал испытывать некоторую достаточно выраженную тревогу, после – ссылаясь на сильную тревогу, под любым предлогом перестал выходить из дома вовсе. Спустя некоторое время развилась устойчивая агорафобия. Таким образом, экстренное блокирование процесса переживания спровоцировало хронификацию адаптивного поначалу способа организации контакта.

При потере способности к творческому приспособлению посредством формирования хронической ситуации низкой интенсивности человек теряет способность к адекватной оценке текущего контекста поля. По всей видимости, такое положение вещей является следствием незавершенного процесса, относящегося к острой ситуации сильной интенсивности, которая фиксируется относительно новых хронических паттернов организации контакта. Подтверждение этому можем найти в текстах современных теоретиков гештальт-подхода: «...если мы находимся в ситуации контакта и эта ситуация контакта по той или другой причине была прервана, и удовлетворение не было достигнуто, то при определенных условиях эта ситуация может зафиксироваться в виде незавершенной ситуации» (Робин Ж.-М., 1996; с. 26).

Необходимо отметить, что при естественно протекающем процессе переживания, хронификация паттернов организации контакта, возникших в

острой ситуации сильной интенсивности, попросту невозможна ввиду того факта, что *переживание – это процесс трансформации self*. Таким образом, механизмы формирования хронической ситуации низкой интенсивности и механизмы блокирования процесса переживания, комплементарны друг другу и возможно, являются взаимообуславливающими.

Разрушение возможности контроля

Анализируя предыдущую клиническую иллюстрацию, я бы хотел обратить внимание еще на два феномена. Первый связан с чрезвычайной подверженностью психической травматизации людей с выраженной тенденцией к контролю. Второй феномен имеет дополнительное значение и относится к представлениям о травматической самой по себе природе формирования зависимости от тенденции к тотальному контролю. Иначе говоря, прежние ригидные структуры в виде ценностей контроля (или лишь его иллюзии) своего поведения, действий окружающих, поля в целом, а также жесткий образ себя (как следствие негибкости функции personality), делают человека уязвимым по отношению к различным травматогенным событиям, поскольку препятствуют процессу соответствующей им трансформации self. Процесс переживания при этом замедляется или блокируется вовсе. С другой стороны, ригидная тенденция к контролю является следствием более ранней травмы, чаще травмы развития, которая в свою очередь оказалась результатом незавершенной в смысле переживания травматогенной ситуации.

Спустя некоторое время терапии Д. фокус нашего внимания сместился с переживаний острой травмы на отношения его с другими людьми. Д. рассказывал, что он всю свою жизнь вынужден был бороться за свою безопасность. Слабый и болезненный в детстве, ниже всех ростом в классе, он постоянно был объектом насмешек и побоев со стороны сверстников. При этом чувства и переживания Д. не находили отклика даже у ближайшего окружения. Отец и мать слышать ничего не хотели о слабостях своего сына (по всей видимости, из самых «добрых» педагогических мотивов). Фраза «ты не должен давать себя в обиду и быть сопляком», сидящая в голове у Д. и по сей день, конечно же, исключала даже намек на процесс переживания как тогда, в детстве, так, разумеется, и сейчас, в терапии. Понадобились месяцы терапии, основанной на альтернативном отношении, а именно на принятии мною возможности Д. быть беспомощным, нуждающимся в защите и заботе, чтобы он, супермен, мастер спорта, отец большого семейства, смог признать это право за собой.

Утрата иллюзии контроля является, пожалуй, одним из наиболее важных факторов, определяющих генез психической травмы, поскольку зачастую крайне эффективно блокирует процесс переживания. Случай Д. демонстрирует утрированную, чрезмерную зависимость от тенденции к контролю. Однако даже в более естественном и мягком своем выражении желание воспринимать свою жизнь как поддающуюся собственному контролю имеет важнейшее значение для травматического генеза. Полагаю, что подавляющее большинство психических травм, являющихся следствием насилия, имеет под собой источник, предполагающий утрату контроля. Большинство травматических последствий ранних инцестов связано именно с невозможностью контролировать происходящие события.

Замкнутая и необщительная молодая женщина Е., 27 лет, жаловалась на трудности в установлении и поддержании отношений с людьми. Сложности доходили до того, что она

предпочитала не выходить из дома, у нее совсем не было близких друзей. При этом своей профессией Е. избрала психологию, имея выраженную мотивацию «помогать людям, которым живет плохо»! Не стоит и говорить, что при ее фобическом отношении к контакту с другими людьми практиковать как психологу ей не удавалось. Отношения со мной у Е. строились сходным образом – я держался ею на большой дистанции. При попытке говорить о нашем с ней контакте Е. или молчаливо отстранялась, или испытывала сильную ярость. Однако за все время терапии не пропустила ни одной сессии. Спустя полгода Е. впервые смогла открыто заговорить о своих опасениях по отношению к людям вообще и ко мне, в частности. По ее мнению, людям доверять нельзя, отношения с ними могут лишь причинять боль. С другой стороны, и без людей ей приходится очень тяжело, глубоко внутри Е. хотелось бы близких, стабильных и надежных отношений. В этот момент Е. заплакала и стала рассказывать, что единственный в ее жизни, по-настоящему, близкий человек, ее отец, в детстве соблазнял ее и просил не рассказывать об этом матери (хотя, в общем, в планы матери и не входило замечать происходящее с дочерью). Это продолжалось в течение многих лет. Фоном всего этого события для Е. была невозможность что-либо изменить. Ее границы были значительно разрушены, что спровоцировало тенденцию невротическим образом восстановить контроль путем отчуждения не только от отца, но и от других людей. Понадобилось 3 года терапии, чтобы я смог стать в представлении Е. человеком «который может любить, но не соблазняет при этом». В фокусе внимания терапии оказалась стратегия, связанная с восстановлением у Е. способности регулировать границу контакта со мной, восстанавливая постепенно свою чувствительность к феноменам, происходящим в отношениях. В настоящее время Е. учиться экспериментировать с построением отношений с другими людьми.

Разрушение границы контакта в поле организм/среда

Настоящая терапевтическая виньетка демонстрирует сложность переживания травматического события человеком в том случае, если оно предполагает разрушение границы контакта или утрату чувствительности к ней. Длительность и трудность соответствующей этому типу травмы терапии определяется необходимостью не только в восстановлении заблокированного процесса переживания, но и в повышении чувствительности человека к происходящему на границе контакта. Восстановление же чувствительности несет за собой неизбежную боль (Погодин, 2007, 2008) и чревато постоянным «откатом» в терапии в виде негативной терапевтической реакции. Таким образом, терапия травм, предполагающих разрушение границы контакта или утрату чувствительности к ней, например, последствий инцеста, должна подчиняться следующей последовательности: 1) восстановление границы контакта и чувствительности к ней; – 2) переживание травматического события; – 3) восстановление в процессе экспериментирования гибкости в выстраивании отношений на границе контакта с другими людьми. Выполнение первичной задачи – восстановления границы контакта и чувствительности к ней – обеспечивает выполнение второй, т.е. является необходимым (но не достаточным) условием, фасилитирующим процесс переживания травматического события. Последний этап предполагает восстановление способности к творческому приспособлению у человека в поле его актуальных отношений. Он необходим ввиду того факта, что хроническая ситуация низкой интенсивности определила фиксацию паттернов организации контакта клиента на уровне травматического реагирования.

Анализируя, предыдущую виньетку, стоит добавить, что в основе феномена инцеста может лежать не только нарушение сексуальной границы. Я бы предложил рассматривать инцест (более того, насилие вообще) как психологический феномен, основу которого составляет насильственное вовлечение человека в отношения, к переживанию которых он психологически еще не готов. Границы человека при этом (особенно, если этот человек – ребенок, зависимый от родителей), очевидно, не могут оставаться сохранными, подвергаясь разрушающему влиянию деструктивного неассимилированного опыта.

Например, случай, когда женщина бросает своего мужа, при этом системная нагрузка, снятая с него, ложится ею на сына, я бы назвал также инцестом, поскольку ребенок еще не готов к этой роли. Мужчина, который жалуется своей дочери на свои сложности в отношениях с женой и путаницу с любовницами, осознает он это или нет, делает из ребенка заложника опыта, который она ассимилировать просто не в состоянии. Или мать, которая не сумела распорядиться своей собственной женственностью и старается раньше времени «передать» ее своей дочери, посвящая ее в подробности обращения со своей половой принадлежностью до того, когда дочь в состоянии осознать эти детали, также ввергает девочку в ужас «бесграничья». Не удивительно, что впоследствии такие ситуации приводят к множественным психологическим или сексуальным дисфункциям. В терапии и педагогическом процессе, кстати говоря, также могут быть подобные злоупотребления. Например, когда преподаватель или терапевт делает студента/клиента заложником своих сложных конфликтных отношений с другими людьми (например, конкуренции), особенно если он (студент/клиент) также находится в отношениях с последними. Развернутый конфликт лояльности и предательства оказывается зачастую не только губительным для существующих отношений и педагогического/терапевтического процесса, но также и чреват травматизацией студента/клиента.

Травматогенное событие, предполагающее разрушение границы контакта с полной утратой контроля над происходящим, может провоцировать возникновение последствия в виде виктимизации жертвы события. В этом случае человек с подобной травмой в анамнезе организует контакт способом, провоцирующим рецидив травматического события, но уже в новом контексте поля¹. Как будто человек стремится, не осознавая того, вернуться в травматическую ситуацию, возможно, для того, чтобы, наконец-то, пережить ее. Способ, очевидно, не самый удачный для удовлетворения потребности в переживании. Этот феномен, по всей видимости, имеет отношение к незавершенной ситуации поля, которая и по сей день стремится к завершению (Перлз, 1996, 2000, 2001; Виллер, 2005). Завершена, очевидно, она может быть

¹ Этот феномен многократно описан и проанализирован во многих методологических парадигмах психотерапии – психодинамической (в работах Фрейда о травматическом неврозе и навязчивом повторении), гештальтистской (в классических текстах Ф.Перлза о феноменологии и динамике незавершенных ситуаций, а также ранее – в работах К.Левина и его ученицы Б.Зейгарник о незавершенных действиях), поведенческой (в виде идей о фиксации поведения посредством обусловливания любого вида) и т.д. Кроме того, схожая феноменология описана в различных религиозных учениях (буддизме, индуизме и т.д.).

лишь посредством переживания. Виктимизация же предполагает не процесс переживания, а хаотичные и неосознаваемые действия, по-прежнему, блокирующие его.

Ж., молодая девушка 23 лет, обратилась за помощью по поводу сложностей в отношениях с мужчинами. По ее мнению, все мужчины ненадежны, часто агрессивны, склонны к ее эксплуатации, в частности сексуальной, ведут себя по отношению к Ж. схожим образом – пытаются почти сразу «затащить ее в постель». Все это вызывает гнев и возмущение Ж., доводящие ее порой до отчаяния. Она же желает стабильных романтических отношений, в которых секс играет не первостепенную роль. Рассказывает о недавнем эпизоде, когда ее пытался изнасиловать незнакомец, который подвозил ее ночью домой с вечеринки. На мой вопрос, как часто она добирается куда-либо попутными машинами, Ж. ответила, что почти всегда. Причем несколько раз при этом она лишь чудом избежала насилия со стороны подвозивших ее водителей. Эта обнаруженная закономерность, однако, казалось, нисколько не смутила Ж. Важная деталь описываемой терапии заключалась в манере одеваться и поведении Ж. Вела себя она сексуально провокативно, одежда же ее временами напоминала скорее ее отсутствие. Совершенно естественно, что через некоторое время я начал испытывать сексуальное возбуждение. Я попробовал поделиться с Ж. своими наблюдениями. Некоторое время Ж. молчала, потом – расплакалась, захотела уйти до окончания сессии. Тем не менее, когда я попросил остаться и поговорить со мной, начала говорить о тяжелом для нее травматическом событии, произошедшем 2 года назад, о котором она старалась никогда не думать и пыталась не вспоминать о нем. Итак, 2 года назад она была изнасилована водителем попутной машины, который подвозил ее домой. После совершенного насилия мужчина выбросил Ж. среди дороги и уехал, она добиралась домой пешком. После события Ж. не могла ни с кем разговаривать, чувствовала себя «грязной и растоптанной». Рядом не оказалось никого, кто бы смог обратить внимание на ее состояние и кому бы она могла доверить свои переживания. По словам Ж., она довольно быстро справилась со своими чувствами и постаралась забыть произошедшее, «как страшный сон». Однако, как стало очевидным во время терапии, ее чувства актуальны и по сей день доставляют ей безмерную боль. Похоже на этом этапе терапии у нас с Ж. сложились достаточно прочные и стабильные отношения, что позволило Ж. разместить в них свои боль и стыд, восстановив таким образом способность их переживать.

Как видно из приведенной иллюстрации, поведенческий процесс виктимизации жертвы и комплексный процесс переживания ею травматического события антагонистичны по своей сути. Развитие одного из них приводит к разрушению другого. Эти феномены и описанная закономерность имеют большое значение для психотерапии психических травм, возникших в результате насилия.

Итак, важнейшими факторами, определяющими этиологию психической травмы и опосредующими прерывание процесса переживания, являются: 1) утрата способности к творческому приспособлению в процессе трансформации острой ситуации сильной интенсивности в хроническую ситуацию низкой интенсивности; 2) разрушение границ в поле организм/среда; 3) утрата возможности контролировать событие. Все перечисленные факторы взаимосвязаны друг с другом и приводят к неизбежной блокировке естественного течения процесса переживания у человека и, как следствие, к формированию психической травмы.

- Перлз Ф.* Эго, голод и агрессия / Пер. с англ. М., 2000.
- Виллер Г.* Гештальт-терапия постмодерна: за пределами индивидуализма. М., 2005.
- Перлз Ф.* Гештальт-Подход и Свидетель Терапии / Пер. с англ. М.Папуша. М., 1996.
- Перлз Ф., Гудмен П.* Теория гештальттерапии. М., 2001.
- Робин Ж.-М.* Гештальт-терапия. М., 1996.
- Колодзин Б.* Как жить после психической травмы. М., 1992.
- Решетников М.М.* Психическая травма. СПб., 2006.
- Погодин И.А.* Феноменология и динамика ранних эмоциональных проявлений // Журнал практического психолога (Специальный выпуск Белорусского Института Гештальта). 2008. №1. С. 61-80.
- Погодин И.А.* Близость как отношения на границе контакта // Вестник гештальт-терапии. Минск, 2007. Вып. 6. С. 42-51.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акопян Любовь Суреновна – доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доцент

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

Бахтеева Эльвира Инсафутдиновна – доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Беляков Антон Евгеньевич – аспирант кафедры консультативной психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Бескова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой психологии, педагогики и ювенального права Института социального образования (филиал) Российского государственного социального университета в г. Саратове, доцент

Бехтер Анна Александровна – старший преподаватель кафедры психологии ДВГГУ, г. Хабаровск, аспирант РУДН г. Москва

Великая Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Российской цивилизации и методики преподавания истории Института истории и международных отношений Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, доцент

Давыдчик Ирина Владимировна – студентка 5 курса, кафедра психологии образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

Заболотина Елена Николаевна – заместитель директора по УВР муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 11 городского округа», г. Камышин Волгоградской обл.

Кашавкина Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и управления персоналом ФГОУ ВПО «Оренбургский

государственный аграрный университет», института заочного и дополнительного профессионального образования

Ковтун Юлия Юрьевна – аспирант ФГНУ «Психологический Институт РАО», г. Москва

Красильников Игорь Александрович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Куликова Мария Юрьевна – учитель русского языка и литературы, учитель – дефектолог ГБОУ СОШ №185 г.Сергиев-Посада Московской области

Куликова Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, профессор РАЕ, доцент кафедры практической психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, доцент

Куренная Анна Фёдоровна – магистрант 2 курса направления «Психолого-педагогическое образование» («Социальная психология образования») факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Куфтяк Елена Владимировна – доктор психологических наук, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, доцент

Лазарева Елена Юрьевна – аспирант кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета им. И.Н.Ульянова, г. Чебоксары

Летягина Светлана Константиновна – кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и ювенального права института социального образования (филиал) РГСУ в г. Саратове

Локаткова Ольга Николаевна – аспирант кафедры психологии образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

Майорова Татьяна Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Сыктывкарского государственного университета

Мамедова Анастасия Константиновна – студентка (бакалавриат) факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Манакина Елена Александровна – аспирант, преподаватель кафедры русского языка ГБОУ ВПО «Ставропольская государственная медицинская академия»

Одинцова Мария Антоновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета

Печерский Алексей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Печерский Владимир Григорьевич – доктор психологических наук, заведующий кафедрой консультативной психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин ГБОУ ВПО «Ставропольская государственная медицинская академия», профессор

Погодин Игорь Александрович – кандидат психологических наук, доцент, директор Института Гештальта, ведущий тренер и член Профессионального Совета Московского Гештальт Института, главный редактор «Вестника Гештальт-терапии», действительный член Европейской Ассоциации Гештальт-терапии (ЕАГТ), Всероссийской Профессиональной Психотерапевтической Лиги, научный консультант отделения кризисной психологии социально-психологического центра Белорусского государственного педагогического университета имени М.Танка, г. Минск

Прокопенко Анна Юрьевна – старший преподаватель кафедры социальной педагогик ФБГОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Разживина Нина Владимировна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МКОУ СОШ № 10 г. Кисловодска

Руднева Любовь Владимировна – аспирант кафедры консультативной психологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Рягузова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, доцент

Селезнева Маргарита Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова

Семенова Татьяна Вениаминовна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г.Самара), доцент

Семина Анастасия Владимировна – студентка 2 курса (бакалавриата) факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

Соколова Ирина Сергеевна – аспирантка кафедры психологии образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Степанова Ольга Алексеевна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ГБНУ НИИРПО, доцент

Столярова Татьяна Петровна – студентка 4 курса Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Сулимова Кристина Петровна – учитель начальных классов муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 11 городского округа», г. Камышин Волгоградской области

Суменко Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания социализации и развития личности ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования Саратовского государственного университета, доцент

Терещенко Нина Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и предпринимательства Института экономики, управления и права (г.Казань), доцент

Ткаченко Валерия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Усова Наталия Владимировна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии, педагогики и ювенального

права Института социального образования (филиал) Российского государственного социального университета в г. Саратове

Флоровский Сергей Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета, доцент

Черникова Тамара Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры управления педагогическими системами факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доцент

Шавалиева Гульшат Тавкилевна – кандидат психологических наук, доцент ВПО ЧОУ НЧФ «Институт экономики, управления и права», г. Казань

Шатрова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета ВГСПУ

Шведенко Юлия Вячеславна – аспирант ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Шубина Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доцент

Якиманская Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии Оренбургского государственного университета, доцент

Научное издание

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 5

Подписано в печать 6.10.2012. 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