

Адаптация личности в современном мире

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
Педагогический институт

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов
В ы п у с к 3

Издательство «Научная книга»
2011

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

Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. –
Ад 28 Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – 110 с.: ил.
ISBN 978-5-9999-0811-7

В сборнике представлены работы ученых России и Казахстана, в которых рассматриваются общетеоретические проблемы психологии адаптации личности, вопросы адаптации субъектов учебной и профессиональной деятельности, психологической и социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями к условиям жизни и учебы, организации процесса адаптации личности в условиях значительных изменений в деятельности и жизни.

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

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

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

ISBN 978-5-9999-0811-7

© Авторы статей, 2011

Введение

В современных условиях динамичного развития общества проблема психологической адаптации продолжает актуализироваться. Динамизм общественных отношений обуславливает значительные изменения во всех сферах активности человека, в том числе и в образовании, и в профессиональной деятельности. Проблема психологической и социально-психологической адаптации в современной психологии все более обращает на себя внимание исследователей: наполняется новым содержанием понятие «адаптация», психологическая адаптация представляется не как процесс пассивного приспособления к окружающей действительности, а как активный процесс преобразования и саморазвития, адаптация изучается в традициях субъектного, системного и комплексного подходов, экопсихологии развития. Об актуальности проблемы свидетельствует и интерес исследователей, чьи работы представлены в данном сборнике.

Третий выпуск сборника «Адаптация личности в современном мире» подготовлен в Педагогическом институте Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Среди авторов сборника – исследователи, 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, с деятельностью в экстремальных ситуациях и ситуациях риска, с этнопсихологическими особенностями субъектов социальных взаимодействий. Серия статей выполнена по теме исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой», поддержанного РГНФ.

Предлагаемый сборник позволит читателям ознакомиться с новыми исследованиями психологов, охватывающими широкий круг проблем адаптации личности в современном мире.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.К. Акименко

Понятие адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного процесса

В настоящее время многополярный мир вступил в эпоху активных изменений и поисков дальнейших перспектив развития. Динамично развивающееся общество предъявляет повышенные требования к социальной мобильности личности. В связи с этим, изучение проблемы социально-психологической адаптации личности к новым, постоянно изменяющимся реалиям становится принципиально важным в теоретико-экспериментальных исследованиях.

В настоящее время в научной литературе существует множество определений понятия «адаптация», которые трактуются далеко неоднозначно. Феномен адаптации является объектом междисциплинарного исследования, поскольку может быть применен к различным аспектам приспособления: биологического, психологического, социального. Так, философско-социологический анализ адаптационных процессов представлен в работах А.И. Берга, Т.Г. Дичева, В.З. Когана и др.; вопросы социальной адаптации и социализации представлены в работах А.Н. Жмырикова, О.И. Зотовой, И.С. Кона, И.К. Кряжевой, Л.М. Растовой, Т. Шибутани и др.; социальной активности личности и ее роли в социальной адаптации посвящены работы Л.С. Выготского, Б.З. Вульфова, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, А.А. Реана и других. Следует заметить, что понятие «адаптация» является, прежде всего, одним из центральных понятий биологии. Однако во многих психологических и социально-психологических концепциях этот термин также нашел широкое применение. В частности, в теории интеллектуального развития Жана Пиаже, в концепциях социально-психологической адаптации К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Началджана, А.В. Петровского, А.А. Реана, Т.В. Середы и др.

Адаптация (от латинского *adaptare* - приспособлять) - в широком смысле слова, когда объединены два аспекта – биологический и социальный – есть приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Обзор литературных источников позволяет говорить о большом разнообразии теоретических подходов к проблеме адаптации в различных областях научного знания, что связано со спецификой задач проводимых исследований, а также с различием подходов, принятых в отдельных научных школах. Так, биологический аспект адаптации – общий для человека и животных – включает приспособление биологического существа к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды и в организме (сенсорная, световая адаптация и др.). Механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря данному процессу достигается сбалансированность в системе «человек – среда» (Березин, 1988).

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляют адаптационные реакции организма на экстремальные воздействия, так называемый «адаптационный синдром» (Психологический словарь, 1999, с.11). Общий «адаптационный синдром», описанный Г. Селье, подразумевает под собой прохождение ряда стадий: стадии тревоги с мобилизацией защитных сил; стадии сопротивляемости – или стабилизации – повышенной устойчивости организма к воздействию неблагоприятных воздействий; стадии истощения (Селье, 1960).

На сегодняшний день вопросы адаптации психологической, социальной и социально-психологической, в отличие от проблем биологической адаптации, в теоретико-методологическом аспекте изучены, по нашему мнению, недостаточно. Очевидно то, что и биологическая, и психологическая, и социальная адаптации осуществляются в рамках общих адаптационных механизмов, но в реализации каждой из них имеется специфика. Основные положения теории адаптации, сформулированные в трудах П.К. Анохина, И.М. Павлова, Г. Селье, И.М. Сеченова и др., позволяют раскрыть сущность процесса адаптации как единство взаимодействующих сторон – человека и среды с присущими ему противоречивыми моментами. В основе этого единства лежит активность социальной среды, с одной стороны, и активность личности, с другой. При рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный.

Для уточнения критериев и специфических особенностей в понимании и употреблении термина «адаптация» в разных областях знаний обратимся к определениям и суждениям, данным в энциклопедических словарях, учебниках и монографиях.

Адаптация психологическая – явление, характеризующее наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды, жизнедеятельности и частным условиям (Словарь психолога-практика, 2001).

В самом общем виде принято считать, что психологический механизм адаптации, являясь в значительной мере индивидуальным для каждого человека, определяется его прошлым опытом и базовыми конституциональными и психофизиологическими особенностями. Очевидно, что адаптационные механизмы и черты личности развиваются параллельно и

взаимно обусловлено. Репертуар механизмов интерпсихической адаптации, нередко отождествляемый с психологической защитой, определяется и реализуется в адаптационной стратегии, формирующей и направляющей адаптационную активность личности. Он также связан с комплексом некоторых других внутренних и внешних факторов, в том числе с особенностями деятельности и свойствами адаптогенной среды (Богомолов, Портнова, 2003).

Интересным, с нашей точки зрения, представляется рассмотрение адаптации как процесса, результата и основания для формирования новообразований (психических качеств). Так, А.А. Реан рассматривает адаптацию как комплексный феномен и предлагает анализировать его в единстве трех измерений. Процессуальный аспект адаптации, по мнению автора, основывается, прежде всего, на выделении ее временных характеристик – протяженности и стадий самой адаптации. В рамках данного направления происходит выявление основных элементов адаптационного процесса, связанных в единую логическую и временную последовательность. Результативный аспект адаптации традиционно используется как ключевой элемент при оценке успешности адаптивных процессов в целом. Результативный критерий положен в основу большинства современных классификаций феномена адаптации, от простейшей дихотомии (адаптация – дезадаптация) до более дробных и многомерных теоретических построений. Аспект адаптации, связанный с формированием различных новообразований интегрирует два выделенных ранее подхода – процессуальный и результативный. Здесь объектом рассмотрения является совокупность тех психических качеств, которые сформировались (развились) в процессе адаптации и привели к тому или иному результату. При этом в совокупность новообразований включаются не только множество знаний, умений, навыков, личностных качеств, интериоризированных субъектом адаптации, но и сложная система межличностного взаимодействия с профессиональным и социальным окружением (Реан, 2006, с.20).

Адаптация социальная – явление, предполагающее «приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, ролевую пластичность поведения, интеграцию личности в социальные группы» (Еникеев, Кочетков, 1989, с.6). Личность в то же время является субъектом активной деятельности, общения и отношений (К.К. Платонов, В.И. Мясищев и др.). Процесс социальной адаптации, в связи с этим тезисом, следует рассматривать, прежде всего, как «активно развивающийся». Человек не только адаптируется, но и сам оказывает влияние на себя и свою жизнь (Д.Г. Мид, Т. Шибутани и др.).

Вместе с тем, еще Л.С. Выготский подчеркивал, что в человеке происходит соединение в одном лице пассивной и активной роли. Таким образом, сам процесс социальной адаптации предполагает не только воздействие среды на субъекта, но и субъекта на среду. Так, Т. Шибутани, трактуя адаптацию как форму защитного приспособления человека к социальным требованиям, как выход из стрессовой ситуации, как овладение новыми социальными ролями,

как преодоление напряжения, высказывает мнение о том, что адаптация – есть совокупность приспособительных реакций, в основе которых лежит активное освоение среды, ее изменение и создание необходимых условий для успешной деятельности (Шибутани, 1998). С точки зрения И.А. Малашихиной и Л.Ф. Артеменковой, важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли, а эффективность адаптации зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи: «искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям адаптации» (Малашихина, Артеменкова, 2003, с. 151).

Отметим, что в социально-психологических концепциях понятие «адаптация» рассматривается в узком и широком понимании. В широком смысле под адаптацией понимают «... любые взаимодействия индивида и среды, при которых происходит согласование их структур, функций и поведения» (Гриценко, 2005, с.4). В узком значении – данная дефиниция рассматривается в контексте взаимоотношений личности с малой группой, чаще всего, производственной или студенческой. Здесь процесс адаптации понимается как вхождение личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами. Особенности данного аспекта в изучении адаптации заключаются в том, что, во-первых, отношения индивида и общества рассматриваются как опосредованные малыми группами, членом которых является индивид; во-вторых, малая группа сама становится одной из сторон, участвующих в адаптационном взаимодействии, образуя новую социальную среду – сферу ближайшего окружения, к которой приспособляется человек (Еникеев, Кочетков, 1989).

Адаптация социально-психологическая - оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидуальных норм и традиций группы, включение в ее ролевую структуру. Г.М. Андреева рассматривает социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, которая приводит к адекватным соотношениям целей и ценностей личности и группы. Адаптация, по ее мнению, происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию ее индивидуальности (Андреева, 2001). В понимании обсуждаемого феномена центральное место принадлежит идее о постоянной реализации адаптационного процесса при наличии значимых изменений в системе «индивид-среда», что позволяет рассматривать адаптацию как циклический процесс, обеспечивающий соответствие психической деятельности человека и его поведения требованиям среды (Березин, 1988; Налчаджан, 1988).

Одним из первых идею об изменении организма и среды, как сторонах процесса адаптации, высказал в своих работах Ж. Пиаже. Ученый подробно описал два основных механизма, способствующих приспособлению человека к условиям окружающей среды: ассимиляцию и аккомодацию. Под ассимиляцией понимается совокупность интеллектуальных действий индивида,

направленных на включение факторов окружающей среды в уже сложившиеся у него когнитивные структуры: «... психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться» (Пиаже, 1969, с.66). Аккомодация представляет собой противоположный процесс воздействия среды на субъекта, когда он направляет собственную активность на изменение уже сформировавшихся когнитивных структур, изменяет действия и представления в соответствии с новыми обстоятельствами. Можно сказать, что ассимиляция - это преобразование элементов среды в соответствии с собственными структурами организма, подгонка под имеющиеся у него шаблоны. Эти процессы, взаимно дополняя друг друга, обеспечивают весь процесс адаптации. Понятие аккомодации предполагает некоторое самоизменение личности и перекликается с идеей формирования «новообразований» в адаптационной концепции А.А. Реана (2006, с.26).

Современные последователи психоаналитического направления психологии также различают две разновидности адаптации: 1) аллопластическую адаптацию, осуществляемую посредством тех изменений во внешнем мире, которые человек совершает для приведения его в соответствие со своими потребностями; 2) аутопластическую адаптацию, осуществляемую за счет изменений личности (структуры, умений, навыков и т. д.), с помощью которых она приспосабливается к среде. Необходимо отметить, что З. Фрейд в своих работах указывал на еще одну разновидность адаптации – на поиск индивидом такой среды, которая благоприятна для функционирования организма.

В исследованиях Ю.А. Александровского и А.Ф. Березина подчеркивается системная организация психической адаптации и ее роль в целенаправленной активности индивида. А.Ф. Березин рассматривает психическую адаптацию как процесс оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления деятельности, которая позволяет индивиду удовлетворить актуальные потребности (Березин, 1988). По существу, это есть диалектическое единство двух сложных процессов: активного приспособления к существующим условиям и реализации полученного опыта. Таким образом, в процессе адаптации активно изменяются как личность, так и среда, в результате чего между ними устанавливаются отношения адаптированности.

Напомним, что традиционно адаптация трактуется как процесс (динамика) и как результат (статика) (Психология. Словарь, 1990). Остановим свое внимание на процессуальном аспекте адаптации, анализ которого традиционно связан с выделением его этапов. Результатом обобщения данных, накопленных в этой области, явилась авторская модель (Акименко, 2008), включающая следующие компоненты и стадии адаптационного процесса.

1 этап. Условия дисбаланса и их воздействия на личность. Характерным для данного этапа адаптационного процесса является переживание состояния фрустрации, стресса, причиной которых может быть как конфликт, так и когнитивный диссонанс.

2 этап. Подготовительный этап адаптации, состоящий преимущественно в аккумулировании релевантной информации о создавшейся ситуации: ориентация в проблеме – подключение когнитивного и мотивационного компонентов для общего ознакомления; определение и формулирование проблемы – ее описание в конкретных терминах и идентификация специфических целей.

3 этап. Этап стартового психического напряжения, связанный с состоянием нервно-психического переживания подготовительных действий (событий) и первоначального вхождения в новые условия деятельности. Здесь происходит внутренняя мобилизация психических и психофизиологических ресурсов человека: генерация альтернатив – разработка многочисленно-возможных вариантов решения проблемы; выбор оптимальной стратегии адаптивного поведения.

4 этап. Этап острых психических реакций: выполнение решения – реализация поведенческой стратегии; анализ результатов – подтверждение эффективности выбранной стратегии адаптации.

5 этап. Этап завершающей психической разрядки наступает в случае благоприятного развития адаптационного процесса и состоит из комплекса эмоциональных и поведенческих реакций, связанных с вхождением в новую социальную среду.

Необходимо отметить, что в зависимости от индивидуально-психологических свойств личности адаптационный процесс может протекать либо в активно-целенаправленной, либо в пассивно-приспособительной форме.

Для характеристики результативного аспекта адаптационного процесса в научной литературе нередко употребляется понятие адаптированности (Георгиева, 1985; О Налчаджан, 1988). Под «адаптированностью» понимается такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социокультурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия (Шпак, 1992).

Вопрос о показателях адаптации в настоящее время является дискуссионным. В литературе мы встречаем различные подходы к определению критериев адаптированности. Большинство исследователей (И.А. Георгиева, А.Н. Жмыриков, В.Н. Безносиков и др.), изучая тот или иной аспект адаптации, объединяют ее критерии в две большие группы: объективные (внешние) и субъективные (внутренние), которые, в зависимости от научных воззрений авторов, в свою очередь, также подразделяются на категории.

Так, В.Н. Безносиков к объективным критериям, определяющим адаптированность молодого рабочего на производстве, относит показатели производственной деятельности субъекта адаптации, такие, как норма выработки, процент брака, а также квалификационный разряд, стаж работы, официальный статус, образование и т.д. Субъективные критерии, в свою

очередь, подразделяются этим автором на две категории: 1) собственно-субъективные, т.е. самооценка субъекта адаптации; 2) субъективно-объективные, когда адаптант является объектом оценки его состояний относительно объективным (экспертным) методом. К первой категории относятся такие показатели, как: удовлетворенность, отношения, ценностные ориентации, направленность, социальные установки и т.д. Ко второй категории автор относит широкий набор критериев, основанных на обобщении оценок социального поведения адаптанта, например: соблюдение трудовой дисциплины, общественная активность, стремление к повышению профессиональной квалификации и т.д. (Безносиков, 1986).

Л.Л. Шпак к субъективным признакам социокультурной адаптированности относит: удовлетворенность своим положением в системе социальных отношений; сознательное поддержание норм и традиций социокультурной среды; стремление и готовность обогатить содержание, формы и способы взаимодействия с данной средой. К основным объективным признакам адаптированности, по мнению автора, относятся: рост творческой активности в социокультурных процессах данной среды и всего общества; обогащение содержания и характера деятельности, динамическое (энергичное – интенсивное по глубине, быстрое по темпам) внутренне подвижное освоение достижений культурного прогресса (научно-технических новшеств, нововведений в труде, политической и духовной сферах жизни); стабильность субъекта адаптации в данной социокультурной среде (Шпак, 1992).

А.Н. Жмыриков, автор модели социальной адаптации интегративного типа, выделяет следующие критерии адаптированности: выходные параметры деятельности личности, степень интеграции личности с макро- и микросредой, степень реализации внутриличностного потенциала, эмоциональное самочувствие (Жмыриков, 1989). Подчеркивая в целом успешность подхода А.Н. Жмырикова, А.А. Реан, между тем, отмечает, что критерии: «выходные параметры деятельности» и «степень интеграции личности с макро- и микросредой», взаимозависимы, так как оба являются внешними. А критерий «степень реализации внутриличностного потенциала», по его мнению, целесообразнее заменить другим, отражающим потребность в самоактуализации. «Именно стремление к самоактуализации и возможность наиболее полной реализации этого стремления как динамические и процессуальные параметры, а не степень реализации потенциала как статичная характеристика, являются признаком социальной адаптации личности» (Реан, 2004, с. 73). Таким образом, А.А. Реан внутренний критерий связывает с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы и т. п. Внешний критерий, с его точки зрения, отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения.

В.В. Гриценко, анализируя успешность социально-психологической адаптации личности в новых социокультурных условиях существования,

дифференцирует критерии в зависимости от группового или индивидуального аспекта. С точки зрения автора, в качестве показателей продуктивности адаптации на групповом уровне выступают: удовлетворенность отношениями с новым окружением; позитивная социальная (этническая) идентичность; позитивный образ «Мы» и позитивный образ «Они»; межгрупповая толерантность. Среди критериев адаптации на личностном уровне автором выделяются: актуализация развитых потребностей в самоуважении и самоактуализации; удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации потребности в самоактуализации; удовлетворенность смыслом жизни и оптимистическая оценка жизненной ситуации; высокая активность, эмоциональная стабильность, интернальный локус контроля (Гриценко, 2005, с.19).

Отметим, что большинство исследователей стремятся к выделению ключевых показателей эффективности адаптационного процесса. В частности, И.К. Кряжева отмечает, что ведущими социально-психологическими критериями адаптированности личности на производстве являются ее «диспозиционные характеристики, ценностно-ориентационная направленность, а также социально-психологический климат производственного коллектива» (Кряжева, 1983, с. 206). О.Ф. Гефеле к показателям адаптации личности в сфере труда относит, с одной стороны, уровень эффективности функционирования личности как работника и члена коллектива; с другой, – уровень удовлетворенности условиями деятельности и общения (Гефеле, 2003). В одной из последних работ А.А. Реана (1999) также содержится описание двумерной классификации критериев. В качестве ортогональных измерений модели социальной адаптации предлагаются: соответствие реального поведения человека требованиям социального окружения (так называемый «внешний критерий»), а также отсутствие ощущения угрозы, достижение внутриличностной комфортности (так называемый «внутренний критерий»).

Особо близкой представляется точка зрения Н.А. Нестеренко, который во всем многообразии показателей адаптированности личности выделяет три основных критерия: интеграция со средой, реализация личностного потенциала, эмоциональное самочувствие.

Примечательно то, что, при различии подходов в обозначении критериев адаптированности, авторы едины в выделении одного из значимых внутренних ее показателей. Данный критерий в зависимости от особенностей авторской концепции маркируется по-разному: «эмоциональное самочувствие» (А.Н. Жмыриков, А.А. Реан, Н.А. Нестеренко); «уровень удовлетворенности условиями деятельности и общения» (О.Ф. Гефеле); «субъективное благополучие личности» (Р.М. Шамионов).

Таким образом, с учетом сказанного, социально-психологическую адаптированность следует определять как «такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет

навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Адаптация же – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию «адаптированности» (Налчаджан, 1988).

По мнению С.Ю. Ганжи, представителя системного подхода к социально-психологической адаптации, результатом адаптации является сформированная адаптационная ниша. Под адаптационной нишей автор понимает «оптимальные взаимоотношения личности с конкретной социальной средой внутри системы социально-психологической адаптации, обладающие устойчивостью и наибольшей статичностью». Исходя из того, что каждая личность в процессе адаптации формирует несколько адаптационных ниш с разной степенью адаптированности, подчиняющихся определенной иерархии, степень адаптированности может достаточно сильно варьировать в различных нишах. Адаптационная ниша, уровень адаптированности в которой оценивается как высокий, а адаптация устойчива, носит название гармоничной. Согласно воззрениям С.Ю. Ганжи, нельзя говорить об уровне адаптации личности, не рассматривая конкретную социальную среду. Социально-психологическая адаптированность в большинстве случаев относительна. Так, личность может быть достаточно успешно адаптирована в адаптационной нише, связанной с профессиональной деятельностью (гармоничная адаптационная ниша) и значительно хуже в других – семья, близкое окружение, общественные организации, социум в рамках общества (простые адаптационные ниши). И, наоборот, личность может быть хорошо адаптирована в большинстве адаптационных ниш и дезадаптирована в одной (Ганжа, 2003).

В отечественной и зарубежной социальной психологии адаптация рассматривается обычно как стадия социализации (Ч. Кули, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Р.М. Шамионов и другие). Под термином «социализация» понимается «процесс и результат становления личности в деятельности и общении при включении ее в систему общественных отношений» (Шамионов, 2000, с. 72). Содержание и продуктивность социализации личности, ее интеграции и индивидуализации зависит от успешной адаптации. В свою очередь, от результатов адаптации, интеграции и индивидуализации, составляющих «наиболее важные социально-психологические процессы, во многом зависит субъективное благополучие личности (Шамионов, 2004, с.77). Необходимо отметить, что субъективное благополучие личности, на наш взгляд, является одним из значимых критериев адаптированности в социуме.

Изучая процесс вхождения личности в социум, А.В. Петровский выделил три фазы социального развития (Петровский, 1996, с. 46). Остановимся на этом подробнее. Начальная фаза, получившая название «адаптация», предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. «Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может осуществить потребность проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы

(нравственные, учебные и т.д.) и не овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. Назревает объективная необходимость быть «таким, как все», максимально адаптироваться в обществе. Это достигается за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе» (Петровский, 2001). Следующая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации – тем, что индивид стал таким, как все в группе, – и неудовлетворенной на первом этапе потребностью в максимальной персонализации. Эта фаза характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности. Вторую фазу А.В. Петровский называет фазой индивидуализации. Третья фаза детерминируется противоречием между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими способностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности одобрять и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т.д. На третьей фазе происходит взаимная трансформация личности и группы.

Каждая из перечисленных фаз выступает как момент личностного становления индивида в ее важнейших проявлениях и качествах – здесь протекают микроциклы его развития. Если человеку не удастся полностью преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него социальной среде и вступить во вторую фазу развития, у него, по мнению А.В. Петровского, будут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности, появится робость, неуверенность в себе и в своих возможностях. Если уже в стадии индивидуализации человек отвергаем членами общности в силу его индивидуальных отличий, то это способствует развитию у индивида таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, завышенная самооценка. Если человек успешно проходит фазу интеграции, у него формируется коллективизм как качество личности.

Таким образом, сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества. Развитие же личности в онтогенезе можно рассматривать как цепь удачных или менее удачных вариантов адаптации индивида, в результате которых формируется определенная система отношений и Я-концепция человека.

Итак, изучение работ, посвященных проблеме адаптации, показало, что отечественные ученые Ю.А. Александровский, Л.И. Анцыферова, Ф.Б. Березин, И.А. Милославова, А.А. Началджан, В.Н. Парыгин, А.Ю. Шалыко и др. основное внимание уделяют не фиксированному состоянию адаптированности к среде, а адаптивности личности как свойству, в основе которого лежат особенности мотивационно-потребностной сферы, позволяющие сохранить ядро личности при изменчивости внешних факторов. С точки зрения О.В.

Полянок, социально-психологическая адаптация происходит преимущественно по типу адаптации к постоянно изменяющейся среде, что определяет необходимость смещения акцента исследований с состояния адаптированности на свойство адаптивности (Полянок, 2002, с.7). При несформированной адаптивности адаптационные навыки могут стереотипно воспроизводиться в онтогенезе, существенно затрудняя процессы развития и самореализации личности (Гефеле, 2003).

Как известно, адаптационные возможности личности не безграничны и во многом определяются индивидуально-психологическими характеристиками. Какова же их роль в адаптационном процессе? Так, А.Г. Маклаковым данные психологические особенности определены как личностный адаптационный потенциал (ЛАП), позволяющий дифференцировать людей по степени устойчивости к стрессовым ситуациям. Это дало возможность прогнозировать эффективность деятельности в изменяемых условиях. Автором была установлена взаимосвязь между успешностью обучения, эффективностью профессиональной деятельности и уровнем развития личностного адаптационного потенциала. Психологическими характеристиками личностного адаптационного потенциала, определяющими эффективность и адекватность поведения и деятельности, являются: нервно-психическая устойчивость, самооценка личности, ощущение социальной поддержки, особенности построения контакта с окружающими, опыт социального общения, моральная нормативность личности, уровень групповой идентификации (Маклаков, 1996). Аналогичную точку зрения мы встречаем в работе С.А. Ларионовой: «степень социально-психологической адаптированности определяется адаптационными ресурсами личности и особенностями конкретной среды, в условиях которой происходит удовлетворение базовой потребности личности в позитивном отношении, что представляется возможным лишь в случае соответствия результатов деятельности личности требованиям социума. Адаптационные ресурсы личности – это ряд ее социально-психологических и индивидуальных характеристик, определяющих степень адаптированности личности в конкретных социальных условиях» (Ларионова, 2003, с. 41).

Как уже отмечалось, доминирующие адаптационные механизмы и черты личности развиваются параллельно и взаимообусловлено. Так, новейшие разработки в области поиска значимых для управленческой деятельности индивидуальных особенностей и их последующей диагностики оперируют таким психофизиологическим комплексом, как лабильность нервных процессов. В работе Е.М. Борисовой и ее коллег обосновано существование трех основных блоков профессионально важных качеств руководителя: интеллектуального, личностного и динамического (Борисова, Логинова, Мдивани, 1997). Д.А. Бирюков сделал вывод о различии индивидуумов по уровню адаптивности, который определяется характером реактивности организма. На основании этого В.П. Казначеев разработал классификацию индивидов в зависимости от своеобразия протекания адаптационных

процессов: спринтеры, для которых характерно быстро развивающиеся и интенсивно протекающие, но вместе с тем кратковременные адаптивные изменения, и стайеры, медленно развивающиеся и умеренно интенсивные, но достаточно длительно сохраняющиеся адаптивные сдвиги (Казначеев, 1980). Н.Н. Василевский экспериментально и статистически обосновал существование трех категорий обследуемых, положив в основу своей классификации степень гибкости, пластичности нервных и соматовегетативных функций: адаптивные личности характеризуются высокой пластичностью и легкой перенастраиваемостью на новые условия жизнедеятельности; средне-адаптивным присуща умеренная гибкость нервной систем; неадаптивных респондентов определяет низкая приспособляемость и отсутствие реактивной динамики при изменениях внешней среды (Василевский, 1984). Основные типы адаптации личности формируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида: 1) тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на среду социальную; 2) тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы (Реан, 2006, с.69).

Рассмотрим структурно-функциональную модель, отражающую механизм процесса и адаптационные ресурсы личности. Основанием для создания такой модели как системы послужило изучение литературных источников по проблеме (Ларионова, 2003) и наше исследование особенностей адаптации студенческой молодежи в реальных жизненных условиях. В ней мы выделили пять структурных компонентов, взаимосвязанных между собой. Ядром данной системы является личность как субъект адаптации, непрерывно стремящаяся к поиску адекватной стратегии взаимодействия с окружающей микро и макросредой. Назовем ее базовые компоненты: 1) ценностные ориентации и направленность личности как показатель степени сформированности ее потребностей, интересов и убеждений; 2) «Я-концепция» – интегративный фактор, обеспечивающий внутриличностную адаптацию с базовой потребностью – социальным одобрением, самоприятием и стремлением к самоактуализации; 3) коммуникативно-диалогические свойства личности – главное средство адаптационного процесса, направленное на взаимодействие субъектов общения; 4) индивидуально-личностные и эмоционально-волевые особенности – ресурсы личности, обеспечивающие результативность поиска и выбора собственной адаптационной «ниши», стрессоустойчивость, удовлетворенность условиями деятельности, общения и отношений; 5) адаптационное свойство интеллекта – компонент, регулирующий и корригирующий всю систему адаптационного процесса в изменяющихся социальных условиях: при выборе целесообразных вариантов поведения, характера принимаемых решений и др.

Обзор литературных источников позволяет говорить о большом разнообразии теоретических подходов к проблеме адаптации в различных областях научного знания, что связано со спецификой задач проводимых исследований, а также с различием подходов, принятых в отдельных научных

школах. Понятийно-категориальный аппарат изучаемого явления дифференцируется в зависимости от цели, содержания, способов и результатов адаптационного процесса, а также с учетом различий в описании характеристик двух взаимодействующих систем: индивида и среды. Несмотря на разнообразие и неоднозначность подходов к проблеме, социально-психологическая адаптация личности понимается нами (Акименко, 2008, с. 103) как процесс и результат взаимодействия человека со средой на основе механизмов сбалансированного уравнивания, предполагающих сохранение личностной целостности и устойчивости (идентичность, тождественность), интеграцию и одновременно изменчивость (развитие, совершенствование и приобретение новых социально-психологических качеств и свойств), которые касаются как характеристик личности, так и ее способов взаимодействия со средой. Таким образом, мы попытались рассмотреть феномен социально-психологической адаптации как многокомпонентное динамичное образование и представить в обобщенном виде систему адаптационных ресурсов личности. Данная модель может служить основой для создания не только вариативных психодиагностических, но и психокорректирующих адаптационных программ.

Библиографический список

- Акименко А.К.* Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. / А.К. Акименко, науч. рук. Р.М. Шамионов. - Саратов, 2008. 217 с.
- Андреева Г.М.* Социальная психология: учеб. для ВУЗов. М., 2001.
- Безносиков В.Н.* Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 189 с.
- Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
- Богомолов А.М., Портнова А.Г.* Динамика психологических механизмов адаптации детей-сирот // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003г. В 8 Т. СПб., 2003. Т.1. С. 513-516.
- Борисова Е. М., Логинова Г. П., Мдивани М. О.* Диагностика управленческих способностей // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 112-121.
- Василевский Н.Н.* Современные проблемы экологической физиологии. Л., 1984.
- Ганжа С.Ю.* Социально-психологическая адаптированность и ее относительность: Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003г. В 8 Т. СПб., 2003. Т.2. С. 292-295.
- Георгиева И.А.* Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Л., 1985. 22с.
- Гефеле О.Ф.* Социальная адаптация личности в ситуациях неопределенности: Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003г. В 8 Т. СПб., 2003. Т.2. С.319-321.
- Гриценко В.В.* Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / группы в новой социо- и этнокультурной среде: Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2005. Вып. 2. С. 4-22.
- Еникеев М.И., Кочетков О.Л.* Общая, социальная и юридическая психология: крат. энцикл. слов. М., 1997.
- Жмыриков А.Н.* Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения. Л., 1989.

- Казначеев В. П.* Современные проблемы адаптации. Новосибирск, 1980.
- Кряжева И.К.* Социально-психологические факторы адаптации рабочего на производстве // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983. С.203–213.
- Ларионова С.А.* Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003г. В 8 Т. СПб., 2003. Т.5. С. 39-42.
- Маклаков А.Г.* Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996. 50 с.
- Малашихина И.А., Артеменкова Л.Ф.* Личность как объект психолого-педагогического сопровождения // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003г. В 8 Т. СПб., 2003. Т.5. С. 250 -253.
- Налчаджан А.А.* Социально-психическая адаптация личности. Ереван, 1988.
- Петровский А.В.* Психология: Учеб. для ВУЗов. 2-е изд. М., 2001.
- Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969.
- Полянок О.В.* Психологические особенности адаптации студентов педагогических специальностей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2002. 22 с.
- Психологический словарь: справочное издание / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999.
- Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.
- Реан А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
- Реан А.А.* Психология личности: Социализация, поведение, общение. СПб., 2004.
- Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960.
- Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 2001.
- Шамионов Р.М.* Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000.
- Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.
- Шибутани Т.* Социальная психология: учеб.пособие / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д, 1998.
- Шпак Л.Л.* Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. ...д-ра социол. Наук. Кемерово, 1992. - 398 с.

М.В. Григорьева

Роль образовательной среды в процессе развития адаптационных способностей учащихся общеобразовательной школы

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)

Развитие адаптационных способностей выпускников школы – важная задача современного образования, так как именно от умения молодых людей гибко приспосабливаться к динамичным условиям современной жизни и деятельности зависит, в целом, и развитие общества. Решение проблемы развития адаптационных способностей школьников невозможно в отрыве от знания особенностей взаимовоздействий субъектов образовательного процесса и той среды, в которой происходит этот процесс. Изучение образовательной

среды даст возможность рассмотреть развитие адаптационных способностей школьников как целостный, сложный, многоплановый и интерактивный процесс формирования определенных субъектных качеств.

В отечественной педагогической психологии особый интерес представляют исследования последних десятилетий, посвященные образовательной среде (ОС). Истоки данного направления заложены еще Л.С. Выготским, который считал, что человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека» (Выготский, 2005, с. 12). Среда понималась им как культурно-историческая реальность, интегрирующая в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящая из предметов, имеющих для человека определенное значение. Именно в значении отражен опыт человечества по поводу данного предмета. Воспитывать и обучать, по Л.С. Выготскому, – это значит формировать правильные условные рефлексы правильными стимулами, а правильность задается знаком – культурно-историческим значением данного стимула. Процесс этот очень сложен и неоднозначен, так как правильность культурно-исторического значения стимула в воспитательном и обучающем воздействии должна соотноситься с биологией человека: «Условный рефлекс есть имя того механизма, который от биологии переносит нас к социологии и позволяет выяснить самую сущность и природу воспитательного процесса» (Выготский, 2005, с. 4). Конечно, педагогическая психология имеет дело не только и не столько с такими простыми формами поведения, как отдельные условные рефлексы ребенка, формируемые педагогом, а «с более синтетическими формами поведения, с интегральными реакциями организма» (Там же). В данных положениях четко проявляется позиция Л.С. Выготского, согласно которой, неразрывная связь биологического и социального в человеке требует согласования естественнонаучной и гуманитарной исследовательских установок. Направление педагогических воздействий и развитие ребенка должно происходить как «проведение социальной перестройки биологических форм поведения», а педагогическая психология должна строиться на «биосоциальной основе» (Выготский, 2005, с. 6).

Осложняет воспитательный и обучающий процесс и преломление интериоризованных правильных с точки зрения культуры знаний в индивидуальном сознании тех взрослых, которые оказывают на ребенка педагогическое воздействие, а также многообразие связей формирующейся личности с миром. За счет этого внутренние интериоризованные в сознание ребенка элементы мира оказываются в конфронтации и постоянной борьбе. Взаимодействие человека с миром имеет «... трагический и диалектический характер непрестанной борьбы между миром и человеком и между различными элементами мира внутри человека», а воспитательный процесс представляет собой «выращивание человека» (Выготский, 2005, с. 46). Акцентирование внимания автора на страдательном и трагическом характере воспитательного процесса, очевидно, связано с исторической обстановкой того времени (1926 г.)

и, безусловно, требует современной корректировки роли позитивных и негативных эмоций в образовательном процессе.

Результатом воспитательного процесса является, с точки зрения Л.С. Выготского, не пассивное приспособление ребенка к существующей и окружающей его среде, а активное его поведение за счет того, что он видит «дальше своей среды» (Выготский, 2005, с. 637). Этот результат достигается тем, что педагог планомерно и преднамеренно организует воспитательную среду так, чтобы ребенок производил личное действие в среде «сообразно воспитательным замыслам» (Выготский, 2005, с. 46). Признание решающей роли активности ребенка в приобретении им знаний, умений, привычек, способностей имеет важное методологическое следствие, позволяющее выйти в осмыслении проблемы адаптивного взаимодействия индивида со средой из «узких» рамок взглядов на пассивное подчинение ребенка требованиям среды на широкое понимание адаптации как процесса активного преодоления индивидом своих внутренних ограничений и внешних препятствий. Ключевым моментом в проблеме взаимодействий ученика и образовательной среды, таким образом, является идея их взаимовлияния друг на друга.

Идеи Л.С. Выготского были развиты и далее трансформированы А.Н. Леонтьевым. Введя категорию предметной деятельности, А.Н. Леонтьев представляет ее охватывающей любые формы отношений организма с окружающей средой. Значение выступает как результат действий ребенка с конкретными предметами в условиях социального опосредования (Леонтьев, 1979). Культурно-исторический опыт объективизировался в конкретных условиях и предметах, участвующих в деятельности (действиях) ребенка. Значение средств, при помощи которых ребенок осваивает культурно-исторический опыт, делает возможным взаимодействие ученика и образовательной среды, когда активность школьника проявляется в его стремлении изменить предмет и условия учебной деятельности (Давыдов, 1986, 1995, 1996), а активность образовательной среды проявляется как в таком же стремление ее социальной составляющей (педагогов, родителей) изменить предмет и условия учебной деятельности, так и в опосредованной значением активности дидактической, физической, пространственной, информационной и других составляющих образовательной среды.

Среда в теории деятельности А.Н. Леонтьева становится понятной с точки зрения ее структуры. Кроме того, у исследователей появилось мощное методологическое средство изучения процесса взаимодействия человека со средой – сама деятельность. Однако основной посыл данной теории – структура внешней деятельности повторяет структуру внутренних психических процессов (Леонтьев, 1979) – ориентирует исследователей на вполне определенное и четкое соответствие в процессе взаимодействия человека и среды внешнего и внутреннего, что со временем не выдерживает критики.

В современной педагогической психологии взаимодействия школьника и ОС исследуются в рамках основных психолого-педагогических теорий: теории учебной деятельности (Давыдов, 1986, 1995, 1996), развивающего обучения

(Занков, 1990), поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 1966; Талызина, 1984). Рассматривается влияние образовательной среды, в которой происходит усвоение теоретических знаний, процессы решения проблемных ситуаций, процессы интериоризации социокультурного опыта на психическое развитие учащегося (Выготский, 2005; Гальперин, 1966). В то же время формирование дидактического содержания образования, его методического и кадрового обеспечения в рамках данных теорий происходит под влиянием и с учетом особенностей психического развития школьников.

Интерес исследователей к взаимодействию развивающейся личности с образовательной средой возобновился в 90-е годы 20 века с появлением в системе образования штатных психологов. Психологи, получив широкую экспериментальную базу, занялись активным изучением различных вопросов, связанных с оптимизацией образовательной среды и ее влиянием на развитие детей, подростков, юношей и девушек. Одними из первых в это время к исследованиям образовательной среды обратились В.В. Рубцов и В.А. Ясвин.

Важнейшими составляющими социальной ситуации развития ребенка в процессе его обучения в школе В.В. Рубцов считал социальные взаимодействия: парные в процессе решения задач, взаимодействия в системе «учитель – ученик – группа учащихся», использование компьютерных технологий в групповой работе. Исследования данных составляющих «помогут создать новую социальную генетическую психологию взаимодействий и новую педагогическую практику, отличающуюся от традиционной как содержанием, так и методами организации учебной деятельности» (Рубцов, 1996, с. 9). Ориентация на взаимодействия в социальной среде и определение решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка позволили назвать данную модель взаимодействия с окружающей средой «коммуникативно-ориентированной моделью образовательной среды» (Коммуникативно-ориентированные образовательные среды, 1996).

Разработанная В.А. Ясвиным векторная модель ОС – «эколого-личностная» – дает возможность описания, проектирования и экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода-зависимость» и «активность-пассивность». Первый из предложенных векторов соотносится с внутренними критериями оптимальных взаимодействий личности и окружающей среды – мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка. Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий в системе «личность – образовательная среда» – инициативность, стремление ребенка к чему-либо, упорство в этом стремлении, а также поддержку педагога активности ученика. Построенная в пространстве этих двух векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая

среда», способствующая свободному развитию активного ребенка (Ясвин, 1998). Понимая под образовательной средой школьную среду, В.А. Ясвин описывает полный спектр возможных школьных сред, расставляя акценты на различного рода соединениях активности и свободы. Интеграция этих составляющих выражается в появлении более общих характеристик школьной среды: творчество (активность + свобода), карьера (активность + зависимость), следование догмам (зависимость + пассивность), безмятежность (пассивность + свобода).

Близкая позиция в определении образовательной среды у И.М. Улановской. Понимая так же, как и В.А. Ясвин, под образовательной средой среду школы, И.М. Улановская предлагает классифицировать образовательные среды по целевым установкам школ (Улановская, 2002). В связи с этим школы бывают ориентированные на детей и не ориентированные на них. Внутри первой группы выделяются обучающая, «гуманистическая», «развивающая» и «воспитывающая» школы. Обучающая школа нацелена на формирование конкретных знаний, ценится результат учения вне зависимости от способа приобретения знаний, жесткий контроль знаний заканчивается оценкой учителя, критерием которой являются его знания и опыт. «Гуманистическая» школа создает такую атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно и безопасно. Это обеспечивается определенными личностными качествами педагогов (любовь к детям и терпение), участием заинтересованных родителей в жизни школы, неформальным общением учителей и детей как во внеурочное время, так и на уроках, преобладанием позитивных оценок и т.п. «Развивающая» школа формирует у детей поисково-исследовательские способы учения активными нетрадиционными методами обучения, основным средством развития ученика является его свободное общение с учителем. «Воспитывающая» школа нацелена на формирование социально приемлемых форм поведения у учащихся, основным средством в данном процессе являются дисциплинарные требования, строгое, преимущественно негативное, оценивание, внеучебные мероприятия имеют идеологический характер.

Школы, не ориентированные на детей, ориентируются или на престиж, или являются местом, где дети просто проводят положенное время. Такие школы не способствуют развитию детей, а иногда и препятствуют ему.

На основе предложенной И.М. Улановской классификации образовательных сред Т.В. Черниковой разработана процедура групповой экспертной оценки образовательной среды школы. Под образовательной средой при этом понимается среда учебного заведения, которая складывается из деловых и межличностных взаимоотношений. Они являются условием и критерием развития человека в интеллектуальной, социальной и личностной сфере (Черникова, 2004а). Считая формирование ОС одним из основных факторов развития учащихся, Т.В. Черникова характеризует три составляющие образовательной среды: социально-психологические факторы, функции ОС и интегральные результаты ее функционирования. Основные функции ОС исследователь видит в формировании у школьников готовности

взаимодействовать с социальным миром (имеется в виду не только социальная среда школы, но и более широкие социальные связи), а также их высокой самоактуализационной активности в настоящем и будущем (Там же).

Основными социально-психологическими факторами ОС образовательного учреждения являются психологический климат школы, представления педагогов школы о сущности образования и их солидарность в практической реализации данных представлений. Психологический климат школы – это тот интегральный фактор (и одновременно показатель) ОС, который формируется благодаря множеству социально-психологических взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, а единство педагогического коллектива в представлениях о целях, стратегиях, направлениях современного образования и в практических действиях формирует определенную и неповторимую субкультуру данного образовательного учреждения (Черникова, 2004б).

Данные социально-психологические составляющие ОС могут формироваться как стихийно, так и целенаправленно. Целенаправленность в этом случае задается определенными организационными условиями: созданием устава школы, организацией обсуждения актуальных проблем школы на педсоветах и совещаниях, сопровождением учебно-воспитательного процесса специалистами (психологами, логопедами, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, преподавателями учреждений высшего профессионального образования и т.п.), деятельностью администрации школы и т.д. Очевидно, дополнение элементов образовательной среды организационными составляющими будет способствовать более полному анализу особенностей ОС, а также существенно расширит резервы целенаправленного формирования оптимальной для развития учащихся образовательной среды.

Своеобразие психологического климата школы является следствием соединения множества личностных особенностей учащихся, родителей и педагогов. Личностные особенности педагогов в значительной мере влияют на контексты ситуаций межличностного общения. Тенденция современных родителей выбирать своему ребенку учителя, являющегося не столько специалистом-предметником, сколько обладающего определенными личностными качествами, становится все более заметной. Практика показывает, что немаловажную роль в формировании ОС конкретного образовательного учреждения играет личность руководителя. Смена директора, при первоначальном сохранении всех остальных составляющих ОС школы, после небольшого временного промежутка, часто изменяет другие составляющие образовательной среды. Разумеется, учет в процессе экспертизы образовательной среды школы личностных составляющих всего педагогического коллектива является трудновыполнимой задачей, но ценностно-ориентационные особенности, их единство и представления администрации школы (особенно директора) по поводу образовательного процесса являются значимым фактором формирования ее ОС.

Оригинальное понимание образовательной среды у Ю.В. Громыко и В.И. Слободчикова: «...образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними» (Громыко, Слободчиков, 2000, с. 4). Одно из трех интерпретаций образования, данных В.И. Слободчиковым, заключается в том, что образование как самостоятельная форма общественной практики обеспечивает целостность всего общественного организма. Образовательная среда – это «не просто организованная совокупность учителей, родителей, детей, призванных решать некие задачи подготовки к пока еще отсутствующему будущему», это «исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых» в реальной и полноценной жизни сегодня (Громыко, Слободчиков, 2000, с. 4). Данная форма зависит не только от конкретных учителей и учеников, участвующих во взаимодействии друг с другом, но и от «консолидации устремлений и амбиций действующих сегодня в образовании различных социально-политических субъектов». Такой взгляд на проблему позволяет определить место взаимодействий школьника и образовательной среды в общей системе взаимодействий развивающейся личности с миром.

Предлагая в качестве точки отсчета «психологию человека», а не «психологию психики», В.И. Слободчиков исследует взаимодействия человека с окружающей средой на аксеологических (ценностных) основаниях. В качестве фундаментальных ценностей называются самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность. Однако эти формы и тенденции самосуществования человека возможны лишь в соотношении с онтологическими основаниями его развития: сознанием и деятельностью, сообществом людей и не просто общественностью жизни человека, а со-бытийной общностью людей. Базовые схемы изучения человека «человек – природа» и «человек – общество» исследователь предлагает дополнить схемой «человек – культура». Природа и общество не становятся прямо содержательными характеристиками личности, а предстают перед человеком как определенные формы культуры. То, что не может свестись ни к природному, ни к общественному, является в человеке духовным.

Личность, которая формируется во взаимодействии со средой, по В.И. Слободчикову, – это человек, осуществляющий личностный способ бытия. Давая определение личности на основе анализа взаимосоотнесения религиозных понятий «усии» (самости, природности) и «ипостаси» (духовного облика), автор понимает ее как то, что «не есть особая структура свойств или черт», «это прежде все и главным образом – целостный, всеохватный способ бытия сразу всего человека, в своей предельной адресованности Другому и в своей предельной открытости – Богу» (Слободчиков, 2005, с. 53). Антропоцентрическая позиция исследователя задает системность процессу исследования на основе антрополого-психологической модели образовательной среды (в терминологии В.И. Панова (2004).

Актуальность в современной школе целей индивидуализации обучения заставляет обращать внимание исследователей на возможности изменений среды традиционной общеобразовательной школы на образовательную среду, обеспечивающую развитие школьника в соответствии с его природными и возрастными особенностями и предшествующим индивидуальным опытом. В связи с этим В.П. Лебедевой, В.А. Орловым, В.А. Ясвиным и др. реализуется на практике психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы (Лебедева, Орлов, Панов, 1996; Ясвин, 2000). Данная модель предполагает организацию образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов и программ. Образовательный процесс становится вариативным как по содержанию, так и по средствам и формам обучения. Источниками информации, на основе которой педагогом проектируется индивидуальная образовательная технология, являются беседа педагога с самим учащимся и его родителями, углубленная психологическая диагностика особенностей школьника, данные о состоянии его здоровья. ОС школы является чрезвычайно динамичной, что требует от учащихся их постоянной адаптации. Ориентация школа на цели развития современного общества и на особенности региона, в котором находится школа, и будут жить впоследствии большинство ее выпускников, обеспечивает их будущую социальную и профессиональную адаптацию.

Трудность обеспечения целей индивидуализации образовательного процесса для каждого учащегося в условиях группового обучения и опасность акцентирования внимания педагогов на принципе дифференциации в ущерб принципу индивидуализации, сочетается при таком подходе с ценными и значимыми тенденциями изменения современной школы. Школа с такой ОС обеспечивает внутренне комфортное и оптимальное развитие личности учащегося, его успешную настоящую и будущую психологическую и социальную адаптацию в обществе, формируется также готовность у учащихся к выбору профессии, адекватному индивидуальным способностям и целям общества.

Сочетание психодидактического и экопсихологического принципов составляет специфику экопсихологической модели образовательной среды, разрабатываемой В.И. Пановым и реализуемой им с сотрудниками на экспериментальных площадках ряда учреждений общего, дополнительного и высшего образования. Функции образовательной среды должны соотноситься с психодидактическими и экопсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и личностных качеств и индивидуальности учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий «в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся» (Панов, 2004, с. 71).

Под образовательной средой исследователь понимает систему «... педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и

способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» (Панов, 2007, с. 80). ОС при таком подходе направлена на учет индивидуальных особенностей, среди которых особо выделяются задатки, интересы и способности, на соответствие ценностям общества, на реализацию целей развития средствами, соответствующими особенностям и закономерностям развития учащихся. Последнее отвечает принципу экологичности. Экологичность ОС выражается и в том, что она направлена на развитие не только когнитивных функций учащихся, но и «других сфер, составляющих структуру сознания» (эмоционально-волевой, личностной и духовно-нравственной) (Панов, 2007, с. 79), что поможет индивиду осознавать себя частью системы «человек – окружающая среда» и жителем планеты, отвечающим за ее будущее.

В структуре образовательной среды В.И. Панов выделяет деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты. Деятельностный компонент ОС не только обеспечивает возможность учащихся выполнять ведущую для своего возраста деятельность, но и должен способствовать развитию универсального для любого возраста «базового психического новообразования» – произвольности и осознанности регуляции всех видов своей активности (Панов, 2007, с. 81).

Коммуникативный компонент, выделяемый всеми исследователями ОС, является важнейшей частью данной среды, в которой происходит обучение, социализация, трансляция и освоение большого объема информации посредством межличностного общения. Отличие от других моделей ОС исследователь видит в том, что особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды: учащихся, учителей, родителей. В качестве типов взаимодействий выделяются такие, как субъект-объектный (педагогическое воздействие), субъект-субъектный и совместно-субъектный (педагогическое взаимодействие) и субъект-порождающий (педагогическое содействие) (Панов, 2001).

Пространственно-предметный компонент ОС включает в себя конкретное пространство, территорию, место, ситуацию, в которых происходит обучение (Ковалев, Абрамова, 1996).

Онтологически понятая система взаимодействий школьника и ОС включает в себя конкретную ситуацию взаимодействия и ее контекст, соединяющий в себе, как бы «сжимающий» историю формирования данной ситуации. Контекст конкретной ситуации взаимодействия школьника и ОС зависит также и от отношений субъекта к различным сторонам этой ситуации, и от его прошлого опыта в связи с различными сторонами данной ситуации. Таким образом, ситуация взаимодействия «... парадоксальна: включая в себя субъекта, ... одновременно противостоит ему; одной ... стороной являются условия жизни, другой – их отражение человеком, включенным в ситуацию» (Барабанщиков, 2005, с. 35). В зависимости от ситуации формы взаимодействия школьника с ОС оказываются различными: в случаях противостояния среды

намерениям индивида – это преодоление, борьба, ответное противостояние и т.п.; в ситуациях содействия среды субъекту – сотрудничество, содействие и т.п.; в ситуациях автономного существования субъекта и среды – сосуществование, мирозерцание, наблюдение и т.п. В любом случае независимо от контекста ситуации объективный смысл активности индивида «... в организации мира в интересах человека, его жизни, согласно принимаемым нормам и ценностям» (Барабанщиков, 2005, с. 36).

Таким образом, существующие модели ОС и рассматриваемые в них особенности взаимодействий человека и среды комплексно описывают данные особенности, выделяют в качестве основных целей взаимодействий развитие школьников, структурируют ОС в соответствии с ее функциями, предоставляют методологические и методические основания для ее экспертизы, задают направления развития самой среды с точки зрения определенного результата. Вместе с тем, являясь теоретической и методологической основой для решения сложные общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, данные модели недостаточно раскрывают процессуальные и динамические аспекты целостной системы взаимодействий развивающегося человека и ОС, рассматривают динамику ее отдельных структур или объединенных структур (субъектов коммуникативных взаимодействий у В.В. Рубцова, личности учащегося у В.А. Ясвина, целостного человека у В.И. Слободчикова, субъектов образовательного процесса у В.И. Панова) в связи с достижением определенных результатов и целей развития, акцентируя внимание, в основном, на результативном аспекте взаимодействий.

Динамичность (в смысле изменений, движения от одного состояния к другому) целостной системы «человек – образовательная среда» является необходимым условием ее существования в силу специфичности главного субъекта взаимодействий – развивающегося школьника. В анализируемых моделях ОС данный динамизм обозначается и изучается с помощью определенных категорий: передача образцов и норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку внутри развивающейся общности (В.В. Рубцов); изменение личностных черт воспитанника в направлении формирования его активности и свободы (В.А. Ясвин); на уровне общественных взаимодействий – сценарии развития образования с точки зрения преобладания одной из трех «разных позиций в поле противоборствующих политических сил» и на другом уровне – развития человека – его движение от природной «самости» к подлинной личности, обращенной к другим и открытой Богу (В.И. Слободчиков, 2005, с. 56)); оптимизация «регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения учащимся учебного материала» (В.И. Панов, 2004, с. 72). Однако вопросы, связанные с исследованиями в этих направлениях, скорее обозначаются как проблемы, динамика раскрывается с позиций достаточно определенного детерминизма, в достижении оптимального функционирования и человека, и образовательной среды не учитываются одновременность и

согласованность изменений внутри целостной системы, открытым остается вопрос о собственно психологических механизмах взаимодействий школьника и ОС. Все это позволяет определить проблему изучения согласованности и поиска путей оптимизации в системе школьных взаимодействий, имея в виду взаимодействия в сложной и полифункциональной системе «ученик – образовательная среда».

Пути решения данной проблемы мы связываем с общенаучной методологией системного подхода и его современных форм. Поскольку человек представляется сложной, открытой и саморазвивающейся системой, мы делаем акцент на изучении его активности, гибкости, адаптивности и возможности самоорганизации процессов его взаимодействий со средой на основе информационной открытости. Другими словами, в категорию детерминации мы вводим диалектическое содержание, связанное с существованием случайности и необходимости, устойчивости и неустойчивости и следующими за этим динамики и стабильности. Данные тенденции функционирования системы взаимодействий школьника и ОС, как мы полагаем, не исключают, а взаимодополняют друг друга, обеспечивая целостность, реалистичность, гармоничность и зрелость личности школьника, способствуя созданию оптимальных условий функционирования системы школьных взаимодействий.

Учитывая вышесказанное, под образовательной средой мы будем понимать систему педагогических, 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.

Взаимодействия школьника и образовательной среды определяются нами как одновременные или последовательные во времени и совмещенные в пространстве проявления инициативной или ответной активности школьником и образовательной средой (или ее составляющими) в процессе реализации субъектами образования целей обучения, воспитания и развития.

Активность субъектов образовательного процесса включена в постоянный процесс взаимовлияния личности и ОС, разворачивается в условиях постоянного нарушения равновесия предъявляемых друг другу требований и существующих возможностей ответов на эти требования, т.е. в условиях, детерминирующих процессы психологической адаптации в среде. Актуальным является определение качественного содержания и соотношения процессов взаимодействий ОС и школьника и его адаптации к условиям обучения.

Библиографический список

Абрамова Ю.Г., Ковалев Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1996. С. 189-199.

Барабанщиков В.А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005. С. 9-47.

- Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. М., 2005.
- Гальперин П.Я.* Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // *Вопр. психол.* 1966. № 4. С. 128-135.
- Громыко Ю.В., Слободчиков В.И.* Российское образование: перспективы развития // *Директор школы.* 2000. № 2. С. 3-12.
- Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения. Томск, 1995.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. М., 1990.
- Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: сб. ст. / Под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.
- Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И.* Психодидактические аспекты развивающего образования // *Педагогика.* № 6. 1996. С. 25-30.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. М., 1983.
- Леонтьев А.Н.* Психология образа // *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология.* 1979. №2. С. 3-13.
- Максимов Л.К.* О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника // *Мотивация учения: сб. ст.* Волгоград, 1976. С. 53-60.
- Панов В.И.* К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // *Психологическая наука и образование.* 2001. №2. С. 14-20.
- Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.
- Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
- Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение // *Психологическая наука и образование.* 1996. №2. С. 9-19.
- Слободчиков В.И.* О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // *Развитие личности.* 2005. № 2. С. 49-58.
- Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. 2-е изд. М., 1984.
- Улановская И.М.* Подход к классификации образовательных сред // *Ежегодник Российского психологического общества. Психология как профессия (исследователь, практик).* М., 2002. Т. 9. Вып. 3. С. 156-157.
- Черникова Т.В.* Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы: учеб.-метод. пособ. М., 2004.
- Черникова Т.В.* Управление развитием образовательного учреждения: учеб.-метод. пособ. М., 2004.
- Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
- Ясвин В.А.* Векторная модель школьной среды // *Директор школы.* 1998. №6. С. 13-22.
- Ясвин В.А.* Психология отношения к природе. М., 2000.
- Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

Р.М. Шамионов

К вопросу об адаптационной готовности личности

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

Проблема адаптации личности в современных условиях развития общества приобретает особую остроту. Это связано с новым качеством жизнедеятельности человека в условиях изменяющегося мира. Социальные, экономические,

политические, климатические и экологические изменения стали нормой жизни и в значительной степени определяют систему отношений и переживаний личности, а также объективное поведение. В последние годы и само понятие адаптации в психологии получило новую трактовку в результате концептуальных исследований ряда психологов, ориентированных на целостный подход, в котором устанавливаются место адаптации в жизнедеятельности человека с учетом горизонтальных и вертикальных связей с другими личностными образованиями. Особенно важно отметить, что адаптация понимается как процесс активный и динамичный (Григорьева, 2008; Реан, Кудашев, Баранов, 2002). Вместе с тем, это не значит, что активность любого уровня выступает необходимой и достаточной для целостного процесса адаптации. Так, на основе эмпирических исследований Л.В. Куликовым (1997) показано, что динамическое равновесие личности со средой адаптации возникает при оптимальном уровне активности личности.

В результате адаптации возможны различные варианты согласования личности со средой, включая разные уровни адаптированности (от дезадаптированности до системной адаптированности) (Реан, Кудашев, Баранов, 2002). Отсюда возникает понимание того, что адаптация должна рассматриваться, прежде всего, с позиции субъективной оценки переживаемого состояния равновесия. Вместе с тем, существуют и объективные ее показатели – продуктивность деятельности и социальная адекватность.

Формирование моделей адаптационного поведения происходит длительное время. Особое место в нем занимает взаимодействие субъекта с образовательной средой. Именно в структуре этого взаимодействия закладываются многие паттерны поведения, которые впоследствии становятся базовыми для адаптации. Как показано в исследовании М.В. Григорьевой (2008), виды адаптационных процессов в условиях образования по-разному соотносятся друг с другом (что в большей степени связано с возрастными, ситуативными факторами, а также условиями социализации); взаимосвязи разных компонентов адаптации могут, как способствовать успешности этого процесса, так и препятствовать ему. Отсюда следует важная особенность изучаемого процесса, заключающегося в том, что взаимосвязи (и их особенности) между различными его компонентами могут меняться во времени и ситуации, в том числе и в зависимости от качественных характеристик индивидуального и социального развития личности.

Важной задачей становится и определение того, за счет чего происходит компенсация недостаточной выраженности тех или иных компонентов, что позволит оптимизировать процесс социально-психологического сопровождения личности в процессе ее адаптации.

Изучение адаптационного процесса в динамике позволило выделить и особую проблемную зону в этой области исследований: формирование адаптационной готовности личности к изменениям. Во многом это связано с необходимостью оперативного решения возникающих задач в ситуации достаточно высокой степени неопределенности социального мира и

индивидуальной судьбы человека. Поэтому задача изучения адаптационной готовности и ее факторов, включая широкий круг внешних и внутренних условий социализации личности выступает сегодня одной из главных в области социальной психологии и психологии образования.

Адаптационная готовность подразумевает не только способность личности к изменению своего поведения и деятельности в связи с изменяющимися обстоятельствами, но и сохранение и отстаивание определенных личностных инстанций (например, ценностно-смысловых ориентаций, верований и других результатов духовных поисков) в ситуациях неопределенности. Гибкость познавательных процессов и объективного поведения в ситуации отсутствия готовых средств в значительной степени повышает адаптационный потенциал личности и, очевидно, способствует сохранению уровня субъективного благополучия за счет стабильности базисных императивов. Отсюда следует значимость понимания адаптации как процесса, обусловленного всем ходом познавательного, личностного и субъектного развития индивида.

Назначение адаптации, связанное с объектами среды, заключается в достижении оптимального уровня взаимодействия с ними. Разные виды адаптации личности предполагают в этом отношении различные инстанции. Социально-психологическая адаптация личности предполагает установление продуктивных связей не с объектами деятельности и не ее операциональным составом, а теми, кто задействован в ней. Главной инстанцией в этом отношении является другой (другие) и речь идет в этом случае о межперсональном (или внутригрупповом) взаимодействии. Однако адаптационная готовность распространяется не только на взаимоотношения, но и различные условия, в том числе и физические, пространственно-временные, экологические и т.д. В то же время, не менее сложен процесс адаптации, а, следовательно, и система адаптационной готовности личности, относительно деятельности – учебной, профессиональной, которая задействует все ее подсистемы (мотивационную, когнитивную, эмоциональную и т.д.).

Адаптация взрослого человека является, пожалуй, главной основой его социализации. Об этом писали и психологи развития, и социальные психологи. В частности, Г. Крайг считает важной составной частью социализации приспособление к меняющимся обстоятельствам (Крайг, 2000, с.137), А.В. Петровский рассматривал ее как важнейший этап и механизм социализации. В отличие от детской социализации, социализация взрослого, как правило, лишена столь фундаментальных изменений. Так, О.Г. Брим (мл.) сравнивая социализацию взрослых и детей, пришел к выводу о том, что в ее результате у взрослых, преимущественно, меняется внешнее поведение, т.е. социализация взрослого способствует его приспособлению к условиям жизнедеятельности. Иначе говоря, между адаптацией и социализацией существуют сложные взаимосвязи. Присвоение норм, установок, ролей (в том числе актуализация латентных) выступает средством адаптации и тем самым изменения поведения в соответствии с ситуацией. При этом необходимо понимать, что эти изменения могут не носить фундаментального характера и

оказаться временными или локальными для решения конкретных задач. Отбор прогрессивного и конструктивного из всего многообразия существующего, равно как и позитивное восприятие изменений является способностью развивающейся личности. Соотношение опыта, способность использовать его в новых условиях (не пытаясь пренебречь изменениями, а учитывая их) и готовность принять новое определяет локус на континууме развития личности. Социализация взрослого чувствительна к внешним изменениям, но при этом, как правило, не затрагивает стабильные инстанции личности; для последнего должны быть весьма серьезные обстоятельства дезадаптации и соответствующей ресоциализации. Таким образом, в результате латентных и частных эффектов социализации личность достигает определенного состояния равновесия, которое отнюдь не сродни с пассивным созерцанием действительности. Это то состояние, которое необходимо личности для самореализации в актуальной жизненной ситуации.

Всякое изменение в жизни человека, будь то значительное, как например, смена эпох жизнедеятельности, биографического времени личности, так и частное, ситуативное, требует адаптационной готовности в виде открытости опыту, известного напряжения и усилий по согласованию внешних и внутренних инстанций. При этом необходимо подчеркнуть, что эпохальные события (например, поступление в вуз, включение в профессиональную деятельность, создание семьи и т.п.) отличаются тем, что подготовка к ним занимает определенное время и в этом смысле процесс адаптации начинается и протекает латентно задолго до его наступления. Это позволяет оптимизировать личность на поведение, соответствующее меняющейся ситуации (необходимо упомянуть и о том, что весьма часто в этих случаях используются апробированные механизмы, даже если они не конструктивны, что создает угрозу для всей системы адаптации; сформированные сценарии преодоления жизненных трудностей часто становятся настоящим барьером на пути к включению личности в иное социальное измерение). Иная картина складывается на уровне ситуативных изменений, включая те, которые спровоцированы решением конкретных задач жизнедеятельности или поведением других людей. Конечно, адаптационные усилия здесь также зависят от степени готовности личности к ним, но имеется и специфика, заключающаяся в степени продуктивности решения ситуации имеющимися (предуготованными) средствами в виде моделей поведения, ролевых или сценарных обстоятельств. Чем сильнее давление имеющихся паттернов, тем, очевидно, сложнее доступ к ресурсам социализации. Отсюда следует важность изучения не только стабильно личностных детерминант адаптации, но и тех, которые имеют отношение к социально-когнитивным процессам и характеристикам самоотношения.

Адаптация личности означает определенный баланс ее социальной и личностной конгруэнтности, ее способность, не теряя свою целостность, персональную идентичность, согласовывать свои действия с общественными императивами и изменяющейся социальной ситуацией. Поскольку индивид

является одновременно членом большого числа социальных сообществ (и их активным участником), личность обретает диспозиции, которые согласуются лишь на определенном уровне обобщения, той смысловой системы, которая способна их «поглотить» (нивелировать) и выстроить в некую систему. В этом отношении характерные особенности усваиваемой социальной информации этнических, профессиональных, политических и т.п. групп могут, как соотноситься, так и не соотноситься с конструктивными действиями в ситуации адаптации. Поэтому принципиальным становится и вопрос о соотношении персональной и социальной идентичности в рамках исследования адаптационной готовности личности. Исходя из этого соотношения, следуют различные стратегии социально-психологической адаптации личности, которые могут иметь два принципиальных модуса: ориентация на подстройку внутренних или внешних инстанций. Когнитивная организация внешних условий (в числе прочего, социальных представлений личности) может быть тенденциозной в угоду внутренним инстанциям, в частности, сложившейся персональной идентичности, и, напротив, переоценка характеристик персональной идентичности может оказаться следствием адекватной организации «на входе» внешней социальной информации. Эти преобразования связаны со значимостью тех или иных групп, в деятельность которых включается личность с точки зрения удовлетворения фундаментальных потребностей (например, в принадлежности, в принятии, самоутверждении и т.п.). Сложность взаимосвязей диспозиционных образований и стремлений (потребности) включения в различные социальные сообщества обуславливает их низкую дифференциацию. Это приводит к затруднению поиска приемлемого (оптимального) для каждого конкретного случая поведения.

Сказанное легко переносится и на ситуацию парного взаимодействия. Отсутствие адаптационной готовности в ней приводит к деструктивному результату, в основе которого не непригодность, а неготовность принять действительность как нечто иное. В этом отношении готовность означает открытость к изменению, а также к «иноковости» другого. Вместе с тем, такая готовность предполагает значительный опыт включения в разные социальные группы и богатство контура социальной идентичности, с одной стороны, и позитивной и устойчивой персональной идентичности, – с другой. Такое соотношение связано с социально-психологической терпимостью личности, которая рассматривается как фактор социальной адаптации (Крайг, 2000, с. 49). Кроме того, взаимодействие с людьми (групповое или парное) предполагает высокий уровень изменчивости в его процессе, что в немалой степени определяет значимость адаптационной готовности как владения способами оценки ситуации, чувствительности и способности понимания происходящих изменений.

Отметим и то, что адаптация предполагает не только изменение (приспособление) внутренних инстанций личности, но и изменение ситуации (например, за счет изменения поведения). Безусловно, это тоже может привести к некоторому изменению внутренних инстанций опять же за счет возникшей

новой реальности, но уже инициированной самим субъектом. Однако вопрос о приспособлении внешнего по отношению к внутреннему является принципиальным с точки зрения развития социума. Привнесение в ситуацию нового создает ту реальность, которая становится новой не только для субъекта, но и его окружения и это ставит их в определенные паритетные отношения.

Социализация личности может быть обращена и к прошлому. Отсроченная социализация (Шамянов, 2000) может запускаться в ситуации дезадаптации личности в условиях дефицита адаптационной готовности, в основе которой недостаток способов включения в деятельность социальных сообществ. При этом необходимо понимать, что на уровне первичной социализации те или иные характеристики адаптации могут быть неостребованы ввиду отсутствия соответствующей ситуации. Однако это не значит, что социальная информация не усвоена; она воспринята, но не отождествлена с субъективной реальностью личности («для меня»). Актуализация этого процесса требует соотнесения необходимых способов адаптации и ситуации. Как правило, она связана с перебором известных способов и отсутствием положительного эффекта их использования, что индицирует дезадаптацию и необходимость обращения к неостребованному, но воспринятому ранее социальному опыту. Нечто подобное было выявлено в исследованиях М.В. Григорьевой, которая обнаружила наличие «резервного русла адаптации» - набор действий или паттернов поведения при отсутствии систематического опыта их применения (Григорьева, 2008, с.65).

Изучение адаптации личности в возрастном аспекте неминуемо ставит вопрос об особенностях этого процесса и специфике в трех основных плоскостях: адаптационном опыте, гибкости и чувствительности к изменениям. За счет социально-возрастных изменений эти подсистемы могут в определенной мере компенсировать друг друга и тем самым создавать предпосылки для сохранения адаптационной готовности продолжительное время. При этом на разных этапах социализации могут доминировать разные инстанции личности. В частности, в исследовании М.В. Григорьевой (2008) показано, что на разных этапах взаимодействия школьника и образовательной среды в системе адаптации на передний план могут выдвигаться различные образования в зависимости от гетерохронности развития составляющих элементов (например, личностных и субъектных). В этом отношении юность также не является исключением и выдвижение тех или иных образований в качестве основы адаптационного процесса связано с ведущей направленностью и динамикой развития личностных, когнитивных и других функций. Изучение вопроса о структурообразовании адаптационной готовности юношества необходимо вести в контексте существующей социально-возрастной реальности и тех социально-психологических факторов, которые выступают основанием для включения в процесс адаптации. Кроме того, необходимо учитывать и о то, что в ряде случаев возможен отказ личности от включения в процесс адаптации в новой для нее реальности, что может быть связано с

консервацией процесса социализации и блокированием актуализации ряда потребностей за счет их ограничения. При этом дезадаптированность не выступает механизмом задействования структур активности, направленной на включение в новую реальность.

Библиографический список

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

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

Куликов Л.В. Психология настроения. СПб., 1997.

Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб., 2002.

Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000.

РАЗДЕЛ 2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ И ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Е.Е.Бочарова, Р.М.Шамионов

Субъективное благополучие как существенный фактор социально- психологической адаптированности личности

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)

Как некоторую выраженную тенденцию в психологических исследованиях адаптации можно отметить возрастание роли регуляторной активности личности в процессе адаптации к окружающей среде, что в наиболее явной форме выражается в интеграции исследований адаптации с относительно новым направлением – исследованием субъективного благополучия личности, являющего собой систему эмоционально-оценочных отношений человека к себе и окружающему миру, которая не только выражает внутренний «субъективный мир» личности, но реализуется или проявляется во внешнем факте.

Наряду с пониманием социально-психологической адаптации как процесса включения личности во взаимодействие со средой, адаптация одновременно интерпретируется и как результат этого процесса. Результативный аспект адаптации традиционно используется как ключевой элемент при оценке успешности адаптивных процессов в целом. Иначе говоря, адаптация как итог характеризуется степенью итоговой адаптированностью. По данным К.У Чимбеленге (1996), адаптированность можно определить как такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социальной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социальном окружении, углубляться во внутриличностные, духовные проблемы, обогащать собственный мир путем

более совершенных форм и способов взаимодействия. Адаптированная личность, как отмечает А.А. Реан, – это личность, находящаяся преимущественно в адаптированном состоянии, которое определяется характером ее эмоционального состояния и обладающая высокоразвитыми способностями и умениями к выходу из дезадаптированного состояния, «снятию» дезадаптивных факторов (Реан, 2006, с. 250-251).

Изучая состояние адаптированности как результата адаптации, перед исследователями неизбежно встает вопрос о критериях определения адаптированности (показателях адаптации). Анализ теоретических и эмпирических исследований позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей (критериев), что, кстати сказать, свидетельствует о сложности и неоднозначности явления адаптации. Учитывая невозможность выделения универсальных критериев адаптированности, ряд исследователей делает попытку объединения всех имеющихся показателей в группы. Так, по мнению исследователей, необходимо выделять две группы критериев адаптированности: объективные (внешние) и субъективные (внутренние) (Безносиков, 1986; Гриценко, 2002; Кряжева, 1983; Реан, 2006 и др.).

По данным В.Н. Безносикова к объективным критериям адаптированности относятся показатели производственной деятельности субъекта адаптации, стаж работы, официальный статус, образование и т.д. В качестве субъективных критериев автор рассматривает собственно-субъективные (удовлетворенность, отношения, ценностные ориентации, направленность, социальные установки и т.д.) и субъективно-объективные, когда адаптант является объектом оценки его состояний относительно субъективным методом (соблюдение трудовой дисциплины, общественная активность, стремление к повышению профессиональной квалификации и т.д.) (Безносиков, 1986).

И.К. Кряжева подчеркивает в феномене социально-психологической адаптированности психологическую включенность личности в производственную деятельность, а также оптимальное эмоциональное самочувствие личности и считает, что ведущими социально-психологическими показателями адаптированности личности на производстве являются ее диспозиционные характеристики, ценностно-ориентационная направленность, а также социально-психологический климат производственного коллектива (Кряжева, 1983).

В.В. Гриценко в качестве критериев успешной социально-психологической адаптации индивида на личностном уровне выделяет:

- актуализация развитых потребностей в самоуважении и самоактуализации;
- удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации потребности в самоактуализации;
- удовлетворенность смыслом жизни и оптимистическая оценка жизненной ситуации;

- высокая активность, эмоциональная стабильность, интернальный локус контроля (Гриценко, 2002).

Таким образом, внутренние критерии социально-психологической адаптации личности, по мнению исследователей, связаны преимущественно с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, переживанием чувства удовлетворенности, в то время как внешние критерии отражают соответствие реального поведения личности требованиям среды.

Вместе с тем, рассматривая вопрос о критериях социально-психологической адаптированности, нельзя не обратиться к понятию «факторы адаптации», поскольку вопрос о факторах адаптации относится к проблеме детерминации адаптационного процесса.

В настоящее время существует несколько классификаций факторов адаптации: внешние и внутренние; субъективные и объективные; ведущие и временные; индивидуальные и групповые; глобальные (социально-экономическое и политическое устройство общества) и региональные (природно-климатические, степень развития социально-бытовой инфраструктуры, степень напряженности баланса трудовых ресурсов); личностные, производственные и факторы, лежащие за пределами производства. Однако наиболее распространенной классификацией из вышеназванных является дихотомическое деление факторов на внешние и внутренние. В качестве внешних факторов выступает комплекс параметров, связанный с видом деятельности личности (специфические характеристики деятельности и связанные с ними особенности социальной организации группы). К внутренним факторам относятся социально-демографические, характеристики личности (пол, возраст, семейное положение, наличие детей и пр.), ценностные ориентации личности, ряд психологических свойств личности (Георгиева, 1985). Вместе с тем, как отмечает В.В. Гриценко (2002) невозможно проигнорировать важность внутренних факторов, поскольку одни и те же внешние воздействия по-разному преломляются через внутренний мир личности.

Одной из центральных, системообразующих характеристик всего процесса и результата адаптации является категория «отношение». Использование категории «отношение» предполагает изучение объектов природы в их связи с окружающей средой. Человек взаимосвязан с окружающей действительностью и для него эта связь становится отношением, так как человек представлен в этой связи как субъект, как деятель. Там, где существует какое-нибудь отношение, оно задано как человеческое отношение, оно направлено в силу активности субъекта (Андреева, 2002). По мнению Л.Г. Дикой, отношение представляет уровень сознания и самосознания человека. Отношение как характеристика сознания – это отношение к окружающей действительности; как характеристика самосознания – это саморегуляция, самоконтроль, самооценка, то есть установление равновесия между внутренним состоянием и формами поведения человека (Дикая, 2007). Отношения

личности в данном случае рассматриваются под углом зрения теории отношений В.Н.Мясищева.

Следует отметить, использование категории «отношение» в аспекте социально-психологической адаптации предполагает изучение объектов природы в их связи с окружающей средой. Человек взаимосвязан с окружающей действительностью и для него эта связь становится отношением, так как человек представлен в этой связи как субъект, как деятель. Согласно В.Н.Мясищеву, отношение человека – это потенциал, проявляющийся сознательно активной избирательностью переживаний и поступков человека, основанной на его индивидуальном, социальном опыте (Мясищев, 2003). Отношение реализуется или проявляется во внешнем факте, но вместе с тем отношение выражает внутренний «субъективный мир» личности. Именно система субъективных отношений определяет характер переживаний личности, объединяющих чувства и эмоции, особенности восприятия окружающего мира, характер поведенческих реакций на внешние воздействия, стратегий поведения. В тоже время, динамика отношений личности, характеризующая эмоциональность, устойчивость отношений отражает субъективную динамику условий жизни.

Наиболее продуктивным понятием, на наш взгляд, обозначающим систему субъективных отношений личности и фактором, регулирующим поведение в системе реальных отношений, является – субъективное благополучие. Являясь социально-психологической характеристикой личности, субъективное благополучие, выражает эмоционально-оценочное отношение человека к самому себе, социальной действительности и в этом качестве определяет интенсивность и направленность его поведения (Шамяионов, 2004).

Как показано в ранее проведенных нами исследованиях (Бочарова, 2005), субъективное благополучие представляет собой единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Данные исследования указывают на взаимосвязь всех компонентов субъективного благополучия (эмоционального, когнитивного, конативного) на достоверно значимом уровне. Взаимосвязь когнитивного и эмоционального компонентов субъективного благополучия личности свидетельствует о том, что удовлетворённость на когнитивном уровне сопровождается переживанием эмоционального благополучия, а когнитивная неудовлетворённость – эмоционального неблагополучия.

Когнитивным содержанием субъективного благополучия являются ценностные ориентации, которые определяются как социально обусловленная общая направленность, как отношение личности к целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей, то есть к обстоятельствам жизни, детерминированным общими социальными условиями.

Кроме того, когнитивная и эмоционально-оценочная интерпретация ситуации детерминирует направленность активности личности, которая определяет различия в стратегиях адаптации (Бочарова, 2008). Так, в зависимости от локуса субъективного благополучия активность личности

может быть направлена либо вовне, либо на внутреннюю деятельность, либо вообще отсутствовать (Шамионов, 2004).

Таким образом, с одной стороны, субъективное благополучие – феномен, относящийся к внутренней системе личности, к внутренним критериям адаптированности в социальной среде (отсутствие болезненных психических проявлений, способность преодолевать трудности, ставить жизненные цели, а также поддерживать надлежащий уровень активности в их достижении). С другой – субъективное благополучие основано на объективных социальных установках, является, очевидно, одним из факторов, детерминирующим процесс социально-психологической адаптации личности. В связи с этим представляется особенно важным изучение субъективного благополучия в аспекте социально-психологической адаптации личности.

В качестве диагностического инструментария нами использованы следующие методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; для измерения когнитивного компонента субъективного благополучия была применена методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б.Фанталовой; для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия использована «Шкала субъективного благополучия» М.В.Соколовой (ШСБ); Для выявления связей между параметрами использовался метод корреляционного анализа по Пирсону; сравнительный анализ осуществлялся по t-критерию Стьюдента.

Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранной выборке по 30 человек (студенты I курса социально-педагогического колледжа г.Саратова, г.Энгельса). Следует отметить, что первый год обучения в колледже мы рассматриваем как период естественной адаптации, при этом условно выделяем в нём первый семестр как этап первичной адаптации. В качестве критерия формирования выборок выступал интегральный показатель социально-психологической адаптированности по окончанию этапа первичной адаптации. Экспериментальную группу составили студенты, чей интегральный показатель социально-психологической адаптированности соответствует низкому уровню адаптации; контрольную группу - студенты, чей интегральный показатель социально-психологической адаптированности соответствует достаточно высокому уровню адаптации.

Обратимся к результатам исследования. Сравнительный анализ (по t-критерию Стьюдента) компонентов социально-психологической адаптации в исследуемых выборках показал значимые различия по таким показателям как самоприятие, принятие других, эмоциональный дискомфорт, интернальность, эскапизм, интегральный индекс социально-психологической адаптации. Так, в экспериментальной выборке отмечается наименьшая выраженность таких показателей как: самоприятие ($t=3,68$; $p<0,01$), принятие других ($t=3,70$, при $p<0,01$), интернальность ($t=3,82$; $p<0,001$), интегральный показатель адаптации ($t=3,74$; $p<0,01$), нежели в контрольной группе. Такие показатели как эмоциональный дискомфорт ($t=3,87$; $p<0,01$), эскапизм ($t=2,47$, при $p<0,05$)

имеют большую представленность в экспериментальной выборке. Показатели доминирования-ведомости свидетельствуют в пользу сходства средних величин в исследуемых выборках. Иначе говоря, обнаруженные достоверные различия по вышеуказанным показателям свидетельствуют о том, что респонденты с низким уровнем адаптированности отличаются более выраженной психоэмоциональной неустойчивостью, склонностью приписывать всем происходящим с ними событиям внешним причинам, проявляя при этом некоторую отчужденность к окружающим и пассивность в разрешении собственных проблем. В то время как, у респондентов с высоким уровнем адаптированности наблюдается более высокий уровень самопринятия, способность устанавливать и поддерживать теплые доверительные отношения с другими, принимать самостоятельные решения.

В результате сопоставительного анализа компонентов эмоционального благополучия в исследуемых выборках были выявлены существенные различия по таким показателям как: напряженность, психосимптоматика (тревожность и подавленность), лабильность настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью, интегральный индекс субъективного эмоционального благополучия. В экспериментальной выборке вышеуказанные показатели эмоционального субъективного благополучия имеют наибольшую выраженность, нежели в контрольной выборке ($p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что студенты с низким уровнем адаптированности отличаются более выраженной психоэмоциональной неустойчивостью, склонны к депрессиям, тревогам, пессимистичны, проявляют неуверенность и беспокойство по поводу реальных и воображаемых неприятностей, фиксированность на собственном здоровье, неудовлетворённость собой и своим положением. Кроме того, они обнаруживают бóльшее желание поделиться впечатлениями с окружающими в надежде на их одобрение, признание и поддержку. Интегральный индекс эмоционального субъективного благополучия в экспериментальной выборке соответствует 71,5 (по методике М.В.Соколовой, чем выше индекс, тем ниже уровень субъективного благополучия), в то время как в контрольной выборке – 46 ($t=6,33$; $p < 0,001$), что свидетельствует о переживании студентами с низким уровнем адаптированности субъективного неблагополучия.

Корреляционный анализ позволил выявить связи между показателями социально-психологической адаптации и компонентами субъективного благополучия (когнитивным и эмоциональным) в исследуемых выборках. Следует отметить, что в обеих выборках индекс социально-психологической адаптированности достоверно связан с интегральным показателем эмоционального благополучия, а так же с индексом когнитивной удовлетворенности. У студентов с низким уровнем адаптации индекс адаптированности достоверно связан с такими компонентами субъективного благополучия как: напряженность ($r = - 0,283$; $p < 0,01$), психосимптоматика ($r = - 0,275$; $p < 0,05$), лабильность настроения ($r = - 0,282$; $p < 0,05$), значимость социального окружения ($r = 0,281$; $p < 0,01$), самооценка здоровья ($r = 0,295$; $p < 0,01$),

удовлетворенность повседневной деятельностью ($r = 0,304$; $p < 0,01$), интегральный индекс эмоционального благополучия ($r = - 0,339$; $p < 0,01$). Индекс адаптированности взаимосвязан с коэффициентом ценностного конфликта ($r = - 0,234$; $p < 0,5$). Кроме того, обнаружена достоверно значимая связь между индексом адаптированности и показателем разрыва ценного и доступного в сфере межличностных отношений («наличие хороших и верных друзей» $r = - 0,231$; $p < 0,05$). Полагаем, что увеличение дистанции соотношения ценности и доступности в сфере межличностных отношений сопряжено отрицательной динамикой не только субъективного благополучия, но и процесса адаптации личности.

В контрольной выборке обнаружены значимые связи между индексом адаптации и компонентами субъективного благополучия: психосимптоматика ($r = - 0,28$; $p < 0,01$), лабильность настроения ($r = - 0,243$; $p < 0,05$), значимость социального окружения ($r = 0,352$; $p < 0,01$), удовлетворенность повседневной деятельностью ($r = 0,32$; $p < 0,01$), интегральный индекс субъективного эмоционального благополучия ($r = - 0,235$; $p < 0,05$). Так же обнаружена связь между индексами адаптации и когнитивной удовлетворенности ($r = 0,232$; $p < 0,05$). Вместе с тем, индекс адаптированности у данной категории респондентов взаимосвязан с показателями рассогласованности значимого и доступного таких ценностей как «наличие хороших и верных друзей» ($r = - 0,235$; $p < 0,05$), «любовь» ($r = - 0,174$; $p < 0,05$), «счастливая семейная жизнь» ($r = - 0,24$; $p < 0,05$).

Сопоставление ценностных предпочтений и доступности их реализации у лиц с высоким/низким уровнем адаптированности позволяет говорить о том, что у представителей обеих выборок наблюдается стремление к достижению материального благополучия, семейного счастья, основного на взаимопонимании и любви, а так же к поддержанию дружеских отношений как источника эмоционального комфорта. Однако существенные расхождения наблюдаются в степени доступности ценностных предпочтений. Так, в контрольной выборке иерархии по значимости и доступности достаточно схожи (средняя разница рангов - 1,62), в то время как в экспериментальной выборке отмечаются достаточно серьезные расхождения в рейтинге значимого и доступного (средняя разница рангов – 3,83). Таким образом, у лиц высоким уровнем адаптированности предпочитаемые ценности вполне доступны в реализации, в то время как у лиц с низким уровнем адаптированности наблюдаются сомнения по поводу воплощения своих целей и низкую готовность к преодолению препятствий. Указанные расхождения в значимости и доступности ценностей определяют содержание «разрыва» между сферами «значимости» (З) и «доступности» (Д), и находят своё выражение в индексе когнитивной удовлетворенности: в контрольной выборке коэффициент ценностного конфликта составляет 22,31, в экспериментальной – 44,5, что свидетельствует о меньшей когнитивной удовлетворённости лиц с низким уровнем адаптированности ($p < 0,01$). Относительно высокий показатель разрыва значимости и доступности ценностей обнаружен в сфере межличностных отношений («наличие хороших и верных друзей» – разница рангов 6; З > Д;

«счастливая семейная жизнь» – разница рангов 3; $Z > D$; «любовь» – разница рангов 4,5; $Z > D$) у лиц с низким уровнем адаптированности ($p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что в экспериментальной выборке наиболее напряжённой (конфликтогенной) сферой является сфера межличностных отношений. У лиц с высоким уровнем адаптированности значимость ценностей межличностных отношений незначительно опережает их доступность («наличие хороших и верных друзей» – разница рангов 0,5; $Z > D$; «счастливая семейная жизнь» – разница рангов 1; $Z > D$; «любовь» – разница рангов 0,5; $Z > D$).

Иначе говоря, сравнительный анализ ценностного конфликта в зависимости от уровня адаптированности отражает отношение личности к основным сферам жизнедеятельности и находит выражение в степени переживаемого субъективного благополучия как на эмоциональном, так и на когнитивном уровнях. Наиболее значимой и конфликтогенной зоной у представителей обеих выборок является сфера межличностных отношений (друзья, любовь, семья). Выявленные взаимосвязи между индексом адаптированности и индексом расхождения ($Z-D$) значимости и доступности в сфере межличностных отношений логично увязываются и с возрастными социальными характеристиками респондентов, и с изменениями конкретной социальной ситуации (переживание трудностей адаптационного периода).

Вместе с тем, следует отметить, что, с одной стороны, рассогласование (превышение значимости над доступностью) может создавать вектор активности в направлении малодоступной ценности, создавая мотивацию к активным действиям по достижению желаемой цели. С другой, – такое рассогласование будет переживаться как внутренний конфликт, побуждая не к действию, а к переживанию недостижимости желанной цели, тогда рассогласование приобретает иной смысл, являясь фактором субъективного неблагополучия. Полагаем не само по себе расхождение показателей значимости и доступности, на наш взгляд создает внутренний конфликт, а отношение субъекта к этому рассогласованию, характер внутренней переработки в процессе осмысления, выработки отношения в более широком жизненном контексте. Так, личность с высоким уровнем субъективного благополучия в условиях социально-психологической адаптации отличается большей уверенностью в достижении желаемого и демонстрирует оптимистическую оценку жизненной ситуации, в то время как личность с низким уровнем субъективного благополучия проявляет сомнение по поводу воплощения своих целей и низкую готовность к преодолению препятствий.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в целом, социально-психологическая адаптированность является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности. Субъективное благополучие как система субъективных отношений личности, выражая эмоционально-оценочное отношение человека к самому себе, социальной действительности, к обстоятельствам жизни выступает одним из внутренних

факторов, детерминирующим адаптационный процесс. Вместе с тем, необходимо заметить, что переживание субъективное благополучия (неблагополучия) является и следствием, критерием социально-психологической адаптации, выражающийся в переживании чувства удовлетворенности собой, различными сторонами жизни.

Библиографический список

- Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М., 2002.
- Безносиков В.Н.* Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 189 с.
- Бочарова Е.Е.* Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, Саратов, 2005.
- Бочарова Е.Е.* Стратегии копинг-поведения и субъективное благополучие личности // Адаптация личности в современном мире межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2008. Вып. 1. С.22-29.
- Георгиева И.А.* Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 22 с.
- Гриценко В.В.* Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002.
- Дикая Л.Г.* Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований / Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М., 2007. С. 17-42.
- Кряжева И.К.* Социально-психологические факторы адаптированности рабочего на производстве // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983.
- Мясищев В.Н.* Психология отношений // Под ред. А.А.Бодалёва. М.; Воронеж, 2003.
- Реан А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
- Чимбеленге К.У.* Процессы адаптации и реадаптации в структуре профессионализации личности. Ярославль, 1996.
- Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.

А.Р. Ваганова, Е.Е. Бочарова

***Исследование профессионального и личностного развития студентов
как основа определения направлений психолого-педагогического
сопровождения 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)

Особую значимость проблема социально-психологической адаптации в условиях профессиональной деятельности приобретает в период стремительных изменений общества в экономической сфере, в системе социальных институтов, в межличностных отношениях, которые становятся сущностными характеристиками жизни в современном мире. Подобная ситуация требует одновременного проявления двух противоположных по своей функции индивидуально-психологических особенностей личности: социальной лабильности, гибкости, обеспечивающей постоянную адаптацию к меняющемуся социальному миру, и развитой социальной идентичности,

создающей тот внутренний «стержень», который служит отправной точкой процесса профессионального самоопределения.

Как подчеркивают авторы многочисленных исследований, в существующей системе профессиональной подготовки внимание акцентируется на осознании личностью мотивов учения, реализации связи учебной и профессиональной деятельности, формировании профессиональной компетентности. Не менее важным, на наш взгляд, является необходимым изучение особенностей профессиональной идентичности студентов-психологов в свете их последующей успешной адаптации к профессиональной деятельности. Исследования в данном направлении помогут определить пути оптимизации не только профессионального образования, но и психологического сопровождения учащихся в школе с целью формирования у них адаптационной готовности к последующему взаимодействию с образовательной средой вуза.

Нарастающие темпы развития новых технологий, информационный «взрыв» и быстрое «устаревание» информации, резкое усложнение, автоматизация и компьютеризация производственных процессов, высокая вероятность возникновения «нестандартных» ситуаций в производственной и социальной сферах – все это требует от выпускника вуза помимо профессиональных знаний, умений и навыков еще и специальных способностей, умений и свойств личности, обеспечивающих ему гибкость и динамизм профессионального поведения, креативность в профессиональной деятельности, самостоятельность в поиске и освоении новой информации и нового профессионального опыта, а также способность к принятию адекватных решений в «нестандартных» ситуациях в условиях дефицита времени и навыки оптимального взаимодействия с другими участниками производственного процесса и совместной профессиональной деятельности в коллективе (Кринчик, 2005).

Общепризнанно, что эффективность профессиональной подготовки студентов во многом детерминирована отношением к выбранной профессии, и вытекает из представлений о ее ценности, личной и социальной значимости. По мнению большинства исследователей, многие выпускники школ при поступлении в вуз имеют профессиональные предпочтения, которые должны стать основой для формирования профессиональной идентичности. Далекое не все студенты осведомлены о специфике приобретаемой профессии, что является одной из основных причин кризисов профессионального самоопределения. Вместе с тем, общеизвестные характеристики студенчества – формирование мировоззрения, системы ценностей, смыслов, самосознания, нравственности, духовности, поиски смысла своей жизни, гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости и другие – позволяют рассматривать студенческий возраст как сензитивный период становления структуры профессионального самоопределения, развития профессиональной идентичности.

Обращаясь к изучению проблемы самоопределения, анализируя данный процесс, исследователи подчеркивают его сложность и многоэтапность. Особенность профессионального самоопределения студентов вузов состоит в том, что на период окончания и в первые годы после него приходится адаптация личности к профессиональной деятельности. В период обучения повышается уровень осведомленности студентов о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале. Степень готовности молодых специалистов энергично включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к ее требованиям определяется профессиональной идентификацией с представителями профессиональной среды. Активность этого процесса обуславливается отношением к выбранной профессии, представлением о её ценности, личностной значимости, стремлениями к личностному и профессиональному успеху. Для развития, становления профессиональной идентичности необходимы технологические и психологические предпосылки, такие как специальные знания, а также соответствие между способностями молодого специалиста и характером профессиональной деятельности.

Проблема психологического сопровождения профессионального становления представлена в монографии Э.Ф. Зеера специальной главой, в которой отдельный параграф посвящен психологическому сопровождению профессионального образования. В своих представлениях о концепции профессионального образования автор также исходит из новой, личностно ориентированной парадигмы высшего образования и высказывает крайне важную мысль о необходимости включения в обязательную учебную программу каждого вуза курса «Психология профессий»: «Введение такого учебного предмета в профессиональной школе существенно обогатит профессиональную культуру будущих специалистов, будет способствовать их профессиональному самоопределению и формированию профессионального сознания, станет фактором психологически обоснованного проектирования ими своей профессиональной биографии» (Зеер, 2003, с. 235).

Технология психологического сопровождения на стадии профессионального образования, например с помощью психологической службы в вузе (ПСВ), будет различной для разных этапов обучения в вузе. На этапе первичной адаптации (первый курс) задача ПСВ состоит в оказании помощи студенту в социально-психологической адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Поэтому в технологическую программу этой работы входят: 1) диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; 2) помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; 3) психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и выстраивании комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; 4) консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; 5) коррекция

профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии. На относительно благополучном этапе интенсификации (второй и третий курсы) функции ПСВ сводятся к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи в решении проблем, возникающих во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами, а также в сугубо личных отношениях. Соответственно здесь необходимы технологии развивающей диагностики, психологического консультирования, коррекции личностного и интеллектуального профилей. На этапе идентификации (четвертый и пятый курсы) задачи ПСВ заключаются «в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности... Главное – помочь выпускникам профессионально самоопределиться и найти место работы». В заключение автор пишет: «Таким образом, продуктивное психологическое сопровождение профессионального образования возможно при условии создания психологической службы в профессиональном учебном заведении и осуществлении мониторинга профессионального развития. Оно должно стать составной частью личностно ориентированного социально-профессионального воспитания» (Кринчик, 2005, с. 48).

Важную роль в процессе профессионального становления играет фактор сформированности у человека профессиональной Я-концепции, от чего также зависит успешность его профессиональной адаптации. Одним из механизмов формирования профессиональной Я-концепции является профессиональная идентификация. Под психологической идентификацией в теории социального научения понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве «образца». При таком рассмотрении идентификации имеется в виду, что поведение «образца» служит стимулом для выбора поведенческой реакции субъектом: субъект копирует внешние формы поведения «образца», осваивает нормы, идеалы, роли и нравственные качества «образца». В проблеме идентификации, как подчеркивает Г.М.Андреева, важен даже не тот факт, к какой социальной (или профессиональной) группе принадлежит человек объективно, но с какой группой он отождествляет себя, либо стремится отождествлять (Андреева, 2005, с. 8).

Обращаясь к проблеме становления профессиональной идентичности студентов, Ю.П.Поваренков акцентирует внимание на том, что профессиональная идентичность является ведущей характеристикой профессионального развития студента, свидетельствующая о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя в качестве профессионала. В качестве основных показателей профессиональной идентичности автор выделяет оценку своих профессиональных и учебных возможностей, удовлетворенность избранной профессией и своими результатами обучения, прогноз мотивационных возможностей профессии и т.д. (Поваренков, 2002).

Однако, как отмечают исследователи, специфика профессиональной идентичности студентов начинает проявляться только после прохождения производственной (психолого-педагогической) практики, которая стимулирует её развитие на основе коренной перестройки отношения студента к себе как профессионалу и к будущей профессиональной деятельности. Эмпирические данные свидетельствуют, что только на 5 курсе профессиональная идентичность выступает как самостоятельный регулятор профессионального развития личности (Поваренков, 2002, с. 127).

Вместе с тем, рассматривая профессиональную идентичность в качестве существенного фактора профессиональной адаптации, Е.П.Ермолаева отмечает, что степень ее реализации зависит от диапазона развития профессионально важных качеств и степени идентификации себя с профессией; дистанцированности образа своей профессии от других; системности или «рыхлости» структуры идентичности (Ермолаева, 1998).

В становлении профессиональной идентичности студентов важную роль в качестве инструмента познания, адаптации и самовыражения выполняют профессиональные представления. Адаптационная функция представлений проявляется в сглаживании непривычных, неожиданных вещей, явлений путем введения их в привычную систему знаний. В исследовании профессиональных представлений студентов-психологов показано, что основные элементы профессионально-психологической картины мира возникают в начальный период профессионального самоопределения. Структура профессиональных представлений состоит из: представлений о субъекте профессиональной деятельности, в том числе в неё входят профессионально важные качества специалиста-психолога, а также из представлений о содержании деятельности. К «ядерным» относятся собственно предметные представления – прообраз результатов деятельности и способов их достижения. Исследователи пришли к выводу о том, что профессиональное мировоззрение студентов-психологов отличается внутренней противоречивостью, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипностью (Донцова, Белокрылова, 1999). Таким образом, важную роль в процессе обучения будущих специалистов выполняет научно-исследовательская и практическая деятельность, которая позволяет приблизить теорию к практике, способствует формированию базовых профессиональных качеств, которые обеспечат продуктивность и результативность будущей деятельности.

Известно, что процесс адаптации имеет решающее значение в поддержании адекватных соотношений человека и среды. Установление оптимального соответствия личности студента и требований вуза в ходе осуществления свойственной деятельности позволяет удовлетворить и реализовать связанные с ними значимые цели, обеспечивая, в то же время, соответствие психической деятельности требованиям обучения. Психологическая адаптация предстаёт как изменение, перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов среды, процесс ломки старого и установление нового динамического стереотипа – устойчивой

системы временных нервных связей, обеспечивающей определённую интенсивность и последовательность реакций организма и психики на изменение внешних и внутренних воздействий и осуществляющейся в форме целостной деятельности больших полушарий головного мозга. Процесс адаптации – определённое совместное изменение субъекта и адаптогенной ситуации, постепенное накопление этих изменений в целях достижения оптимального соотношения между ними (Донцова, Белокрылова, 1999).

Психика человека активна, поэтому адаптация не может рассматриваться как пассивное приспособление к среде. Тем не менее, различают две стратегии адаптации. В основе первой стратегии (стратегии адаптивного поведения) лежит доминирующая тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде предписанных требований, правил, норм. В деятельности человек, как правило, руководствуется постулатом экономии собственных энергетических затрат (физических, эмоциональных, интеллектуальных и др.). При этом он пользуется, в основном, наработанными ранее алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенных в штампы, шаблоны, стереотипы. Адаптивное поведение должно преобладать на этапе вхождения человека в новый для него коллектив, в организацию с установившимися правилами, традициями. Такая стратегия позволит человеку освоить необходимые алгоритмы труда (согласно внутренним правилам и распорядку), вписаться в сложившиеся информационные потоки, в систему деловых и межличностных отношений членов коллектива. При адаптивном поведении человек проходит процесс профессиональной социализации, связанный с «присвоением» накопленного социального и личностного опыта в коллективе. Адаптивное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего. При поведении по второй стратегии (стратегии профессионального саморазвития) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневности, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессиональной деятельности, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимул дальнейшего развития (Митина, 1997). Для студентов актуальным является представление о себе как о будущем профессионале, занимающем определенную социальную позицию, поэтому в структуре личностного самоопределения на первый план выходят социальное и профессиональное самоопределения. Так, успешность профессиональной адаптации человека также связана с особенностями формирования у него психических образов (моделей) как профессии в целом, так и профессиональной деятельности. Психологическая модель профессии включает в себя следующие составляющие (или субмодели).

1. Модель профессиональной среды (как система образов предмета труда, алгоритма деятельности и т. д.).

2. Модель профессиональной деятельности (как система образов взаимодействия субъекта труда с профессиональной средой, а также образов целей, результатов, способов их достижения и др.).

3. Модель субъекта деятельности (как совокупность образов, отражающих систему свойств и отношений личности) (Дружилов, 2001).

Вхождение в профессию сопровождается интериоризацией человеком нормативной (сложившейся в данной культуре или субкультуре) профессиональной модели. Интериоризация включает следующие этапы:

1) ознакомление с моделью через обучение;

2) освоение модели через практическую деятельность;

3) идентификацию себя с моделью (включая осознание выполняемой профессиональной деятельности как ценности в иерархии мотивов личности; соответствие личных мотивов - профессионально значимым, а также соответствие личной и профессиональной картины мира) (Дружилов, 2001).

Усвоению психологической модели и вхождению в профессию будет способствовать активная позиция, например, для студентов-психологов во время запланированных учебным планом психологических практик, а также качественное сопровождение данного вида деятельности опытными специалистами. С моделями профессиональной среды студенты знакомятся в учреждениях различного типа: школах, гимназиях, колледжах, коррекционных и специальных школах, оздоровительно-воспитательных центрах, учреждениях интернатного типа, центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям. В ходе комплексной психолого-педагогической практики совершенствуются профессиональные умения и качества личности, приобретенные студентом за период предыдущих видов практики. Особое внимание уделяется организации коррекционно-развивающей деятельности с детьми, имеющими отклонения в физическом, психическом, педагогическом и социальном развитии. Практика предусматривает формирование у будущих специалистов способностей комплексного и гибкого применения психолого-педагогических знаний и умений. Новизна её заключается в том, что студентам необходимо активно идентифицировать себя с работающими специалистами, для этого комплекс заданий практики максимально близок к практической деятельности педагогов-психологов. В результате, студенты-психологи имеют возможность приблизить свои представления о профессиональной деятельности к среде её практического приложения, обосновать профессиональную картину, освоить профессиональные роли. Ученые, обращаясь к проблеме психологической адаптации студентов к обучению, раскрывают особенности данного процесса для студентов различных вузов подчеркивая специфику обучения в них. Для изучения адаптации студентов-психологов в процессе освоения профессиональной модели через практическую деятельность и идентификацию себя с ней специфика всех составляющих ее элементов, на наш взгляд, будет несколько иной:

1) средой адаптации студентов выступают учреждения различного типа, которые характеризуются как структурными, так и функциональными компонентами. В процессе адаптации студент должен осознать цели, задачи, включиться в работу и понять специфику работы;

2) в роли адаптирующего элемента выступает профессиональная группа педагогов-психологов, работающих в учреждении, а также методисты кафедры, сопровождающие и руководящие практикой;

3) адаптивная ситуация вызвана новизной самой деятельности и условий, в которых она протекает. Если рассматривать это положение более подробно, то можно выделить: новизну целей студента-практиканта; новизну деятельности, протекающей в рамках практики; новизну ближайшего его социального и профессионального окружения;

4) адаптивная потребность может быть осознана студентом или нет. В последнем случае студент, видя, что прежние способы деятельности и поведения уже невозможны, ищет другие способы стихийно, методом проб и ошибок, в результате чего адаптация протекает медленно и со значительными трудностями. Удовлетвориться адаптивная потребность может для студента на двух уровнях:

1) уровень вузовский, на котором создаются необходимые внешние условия реализации адаптивной потребности;

2) уровень личностный, когда адаптивная потребность становится движущей силой самовоспитания и саморазвития личности.

Необходимо отметить, что адаптация не только даёт возможность личности приспособиться к новым условиям, но и сформировать новые способы поведения для преодоления имеющихся трудностей и успешной деятельности, которые имеют индивидуальный характер и складываются по мере накопления и совершенствования опыта. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях, благодаря ей создаются возможности оптимального функционирования личности в новой обстановке. Если же адаптация не наступает, личность испытывает дополнительные затруднения в освоении предмета и условий деятельности.

Таким образом, проведенный анализ проблемы профессиональной идентичности и социально-психологических аспектов адаптации студентов в процессе обучения в вузе подтверждает её сложность и многоаспектность, что в итоге доказывает необходимость системного подхода к определению её сущности и содержания и к непосредственной организации процесса адаптации не только в условиях обучения в вузе, но и в процессе предыдущего личностного развития в школе.

Библиографический список

Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2005. №2. С. 44-56.

Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 2003.

Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2005.

Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. 1998. Т.19. №4. С.80-87.

Донцова А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов // Вопросы психологии. 1999. №2. С. 38-49.

Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 33-42.

Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001. Вып. 5. С.50-56.

М.В. Григорьева, А. А. Новосельцева

Социально-психологические качества учащихся среднего звена школы как внутренние факторы школьной адаптации

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

Новая социально-экономическая ситуация в стране требует от человека умения адаптироваться, приспособиться, быть гибким в поведении, регулировать свои эмоциональные состояния. Адаптация человека остается одной из наиболее актуальных социально-психологических проблем в условиях постоянно изменяющейся социально – экономической обстановки. Особо актуальным становится обращение к поиску ресурсов и новых возможностей для успешной адаптации человека к среде.

Понятие адаптации – междисциплинарное. Его используют и в медицинских, и в физиологических, и в психо-физиологических, и в психологических, и в социально-психологических исследованиях. Адаптация – это способность приспосабливаться ко всему многообразию жизни при любых условиях.

В процессе изучения процессов и результата адаптации очень важно выделить основные компоненты, которые помогают приспособляться к различным требованиям среды, как социальным, так и физическим, без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта с самим собой и со средой.

На сегодняшний день в психологии изучаются различные аспекты социально-психологической адаптации: коммуникативную компетентность (М.И. Лисина, В.А. Кан-Калик, А.Б. Добрович и др.); эмоциональную устойчивость (П.И. Зильберман, Я. Рейковский, О.А. Черников и др.); гибкость мышления и другие когнитивные явления (Н.А. Менчинсков; Н.Е. Веракс, В.Г. Кудрявцев и др.). Один из основных и конструктивных путей повышения

эффективности адаптационных процессов связан с развитием индивидуального адаптационного стиля, заключающегося в эффективном использовании субъектом устойчивой комбинации своих социально-психологических качеств.

В психологической науке старший подростковый возраст рассматривается как один из кризисных периодов, во многом обусловленный сложностями адаптации подростков к изменяющимся условиям жизни. Это можно объяснить тем, что личность их только созревает, именно в это время, происходят важные изменения в жизни и деятельности школьников среднего звена, которые связаны с расширением сферы отношений со взрослыми и сверстниками.

Среднее образовательное учреждение – это один из самых главных институтов социализации, которое оказывает большое влияние на становление молодого человека. В процессе обучения школьник соотносит свои знания о себе как активном субъекте с мнениями и взглядами других людей. Наибольшее влияние на подростка оказывают сверстники и ближайшие взрослые. Поэтому в качестве главного показателя социально-психологической адаптации, мы выделяем межличностные отношения подростка с его одноклассниками. Общаясь со своими друзьями и одноклассниками, подростки активно осваивают ценности, нормы, цели, средства социального поведения. Именно в этот период формируются навыки общения, условия для профессиональной карьеры и благополучной семейной жизни. Сверстники оказывают огромное влияние на формирования мировоззрения, на самооценку и самоотношение подростка к себе и окружающему миру. Если же процесс адаптации подростка к социальным нормам по тем или иным причинам нарушен, большая вероятность того, что на последующих стадиях жизненного цикла проблемы, связанные с взаимодействием со средой значительно осложнятся, а количество их возрастет. Поэтому способность успешно адаптироваться играет большую роль в процессе социализации.

Перед нами стоит задача, найти путь эффективной адаптации учеников в образовательном процессе. Поэтому необходимо выяснить, как формируется и развивается индивидуальный адаптационный стиль школьников среднего звена. Для этого необходимо изучать ситуации, которые воспринимаются в данном возрасте как трудные и новые, а значит, связанные с использованием адаптационных ресурсов, а также факторы, влияющие на адаптацию.

Мы предполагаем, что индивидуальный адаптационный стиль характеризуется своеобразием взаимосвязей различных поведенческих, эмоциональных и когнитивных элементов адаптации и позволяет эффективно достигать положительного результата адаптации.

Цель данного исследования состоит в выявлении социально-психологических качеств как факторов адаптации у учащихся среднего звена школы.

Для достижения цели использовались следующие методы: беседа с подростками, наблюдение, тестирование с использованием методик социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, личностного

опросника Г. Айзенка. Для обработки данных применялись методы качественного и математико-статистического анализа.

В результате тестирования по методике К. Роджерса и Р. Даймонда было выяснено, что количественные показатели адаптации учеников в среднем соответствует норме (от 68 до 170 баллов). Кроме того, основные показатели характерные для адаптации, такие как принятие себя (44), эмоциональная комфортность (23) и ведомость (19), выше, чем показатели дезадаптации (непринятие себя (15), эмоциональная не комфортность (16), доминирование (9)). Эти данные подтверждают, что у респондентов сложилась, в общем, оптимальная психологическая атмосфера в группе, в результате чего большинство из них комфортно себя ощущают в процессе взаимодействия с одноклассниками. Это свидетельствует о том, что респонденты адаптировались к школьным условиям, они комфортно ощущают себя в условиях школы и своего класса.

Корреляционный анализ показателей адаптации и дезадаптации, выявленных в процессе стандартизированного наблюдения и результатов тестирования по методике К. Роджерса и Р. Даймонда, показал взаимосвязи характерные для процессов адаптации и дезадаптации. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о взаимосвязи адаптации с такими феноменами, как: правда, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль. Полученные данные показывают, что эти факторы положительно воздействуют на процесс адаптации.

Видно, что процесс адаптации личности во многом зависит от таких качеств личности как открытость и правдивость. В общении очень важным являются умение строить доверительные отношения, вследствие чего личность будет испытывать удовлетворенность от этого общения, а от этого будет зависеть успешность взаимодействия личности со средой. Кроме того такие качества личности как, самооценка и принятие личности себя является главным показателем успешности межличностного взаимодействия, поскольку личность которая уверена в себе испытывает легкость, удовлетворенность и удовольствие от взаимодействия общением, вследствие достижения психологического контакта и взаимопонимания. От того, насколько личность будет обладать высокой совместимостью, контактностью и гибкостью, хорошими навыками и саморегуляцией, включенностью в социальные связи, отсутствие напряженности, адекватности реагирования, будет зависеть успешность адаптации. Значит, процесс адаптации в новых условиях будет проходить успешно, если личность будет обладать внутренней и внешней гармонией, уверенностью в себе и внутренним контролем.

По данным корреляционного анализа, значимыми показателями, которые отрицательно взаимосвязаны с результатом адаптации, являются следующие: непринятие себя, непринятие других, эмоциональный дискомфорт, ведомость, эскапизм.

Таблица 1

Корреляционный анализ результатов стандартизированного наблюдения и диагностики по методике К. Роджерса и Р. Даймонда

Показатели по методике К. Роджерса и Р. Даймонда	Результаты стандартизированного наблюдения	
	Адаптация	Дезадаптация
2. Правда	0,309*	
3. Принятие себя	0,330*	
4. Непринятие себя		0,470*
5. Принятие других	0,371*	
6. Непринятие других		0,396*
7. Эмоциональный комфорт	0,315*	
8. Эмоциональный дискомфорт		0,658*
9. Внутренний контроль	0,345*	
12. Ведомый		0,326*
13. Эскапизм		0,413*

Примечание: * - $p < 0,01$

В результате проведенного исследования, было выявлено, что респонденты, которые имеют низкую самооценку, уходят от возникающих проблем, эта личность замкнутая и зачастую человек может испытывать в процессе взаимодействия в общении отрицательные эмоции, боязнь новых контактов, неуверенность и настороженность, внутриличностную напряженность во многих ситуациях общения. Трудности могут возникать вследствие неумения раскрыться, поверхностности контакта, вследствие чего может возникнуть отсутствия потребности в общении. При этом они могут выражаться в склонности к резонерству, невниманию, обидной снисходительности и заметном равнодушии к партнеру, что приводит к затруднениям в процессе адаптации.

На основе полученных результатов нами были выделены две группы испытуемых: адаптированные (15 человек) и слабо адаптированные (15 человек). На следующем этапе исследования в процессе беседы было выявлено, каким образом адаптируются представители этих двух групп, и проведен сравнительный анализ особенностей их адаптационных процессов.

Индивидуальный стиль вырабатывается и совершенствуется, если человек активно ищет приемы и способы, помогающие ему достигать лучших

результатов. Активность является необходимым свойством адаптирующегося индивида.

В качестве респондентов мы выбрали учащихся восьмого и девятого класса, которые уже могут достаточно хорошо вербализовать свои внутренние чувства и состояния, так как уровень самосознание в этом возрасте позволяет осуществлять самонаблюдения и рефлексии. Нам важно проследить, какие приемы и способы каждый из них использовал для себя, для того чтобы комфортно чувствовать себя в школе и быть успешным в учебной деятельности.

Одним из составляющих индивидуального адаптационного стиля является направленность субъекта на внешние или внутренние факторы. Мы выделили основные направления активности в процессе реализации индивидуального адаптационного стиля, и в процессе беседы в двух группах испытуемых сравнили результаты (см. табл. 2-5):

Таблица 2

Направленность адаптационной активности

Показатели направленности	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Направленность на внешнюю среду	60	33
Направленность на себя	40	67

Видно, что в адаптированной группе большая часть респондентов (60%) внешне активны, они направлены на среду, стараются воспринимать как можно больше внешней информации, учитывать ее в процессе приспособления к социальному окружению школы. А это способствует тому, чтобы соответствовать требованиям социальной среды. В слабо адаптированной группе большая часть респондентов (67%) направлены на себя, им легче взаимодействовать с предметам, общаться с книгами, то есть происходит фиксация интересов на своем внутреннем мире, что говорит о замкнутости и закрытости, они не очень общительные, пассивные. Таким образом, направленность личности оказывает влияние на процесс адаптации и на формирования индивидуального адаптационного стиля. Личность, которая направлена на внешнюю среду, ориентирована также на взаимодействие с обществом. Личность, которая направлена на себя, ориентирована на свой внутренний «мир», что приводит к возникновению некоторого барьера в отношениях и взаимодействиях с обществом, а, значит, проблем с адаптацией.

Еще одной составляющей индивидуального адаптационного стиля является сила активности личности, т.е. энергетическая составляющая. Энергетический потенциал адаптирующей личности проявляется в ее активности в процессе установления соответствия требованиям среды.

Таблица 3

Энергетический потенциал испытуемых

Показатели энергетического потенциала	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Сильные	76	26
Слабые	24	74

В адаптированной группе большая часть респондентов (76%) проявляют активность непосредственно в процессе взаимодействия, вследствие чего они достигают психологического контакта и взаимопонимания в общении и получают удовлетворение от этого процесса.

В слабо адаптированной группе большая часть респондентов (74%) проявляют пассивность в процессе взаимодействия и общении со своими одноклассниками, вследствие чего у них возникают трудности, проблемы с общением.

Таким образом, энергетический потенциал личности, оказывает влияние на процесс адаптации.

Таблица 4

Скорость нервных процессов у испытуемых

Показатели скорости нервных процессов	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Быстрая	80	13
Медленная	20	86

Одним из показателей индивидуального адаптационного стиля является темп изменений нервных процессов. Нервная система человека определяется преобладанием возбуждения над торможением, либо наоборот. Человек с инертной нервной системой медленно реагирует, может быть неразговорчив, эмоции могут проявляться замедленно. Человек с подвижной нервной системой обладает быстрой реакцией, он более эмоционален, реактивен. Скорость нервной системы оказывает влияние на процесс адаптации, о чем свидетельствуют данные таблицы 4.

Результаты показывают, что в адаптированной группе респонденты активные и эмоционально устойчивые. У них подвижная нервная система, что обуславливает изменчивость чувств, привязанностей интересов, взглядов, им легко сходится с новыми людьми. Эти качества помогают им обладать высокой приспособляемостью к новым условиям. Это приводит к хорошему процессу адаптации, а также отсутствию большой напряженности и беспокойства. В слабо адаптированной группе у (86%) респондентов инертная нервная система, они достаточно медлительные в действиях, неразговорчивые, реагируют медленно. Им трудно отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не

любит менять привычки, распорядок жизни, друзей, вследствие чего им трудно приспосабливаться к новым условиям.

Еще одной составляющей индивидуального адаптационного стиля является толерантность к дискомфорту.

Таблица 5

Толерантность к дискомфорту у испытуемых

Показатели толерантности	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Толерантные к дискомфорту	6	56
Не толерантные к дискомфорту	94	44

В адаптированной группе (94%) респонденты не толерантны к дискомфорту, им важно находить пути решения возникшей проблемы, так как они не терпят долгого напряжения и дискомфорта. На вопрос «Что Вам помогает преодолевать сложности или конфликтные ситуации?» респонденты не давали однозначного ответа, но все на первое место ставили умение общаться, быть открытым, и уверенным в себе. Нетерпимость к дискомфорту заставляет школьников искать немедленные пути решения проблемы или предупреждать ее.

В слабо адаптированной группе (56%) респондентов толерантны к дискомфорту, то есть они, находясь в дискомфортной ситуации, не хотят ничего менять, и даже, если что-то их не устраивает, они по каким-то причинам не будут менять. На вопрос «Что Вам помогает преодолевать сложности?» было очень трудно получить ответ, поскольку они тяжело шли на контакт, они замкнутые в себе, скромные, стеснительные. Из беседы с ними можно выделить несколько компонентов, которое им помогает адаптироваться это: уход от проблем, уход в себя, идеализирование реальной ситуации.

44% слабо адаптированных испытуемых ответили, что они плохо переносят дискомфорт. У этих респондентов тяжело протекает процесс адаптации к различным сложностям, но они не уходят от проблем, а постепенно справляются с ними. На вопрос «Что Вам помогает преодолевать сложности?» они называют несколько путей преодоления сложной ситуации: осознание реальной ситуации, рефлексия, наличие целей и ценностей (многие из них хорошо учатся, им проще и интереснее общаться с книгами, чем с людьми), умение прощать и т.п.

Таким образом, толерантность к дискомфорту в процессе адаптации оказывает значительное влияние. Дискомфорт, является неким двигательным механизмом, который побуждает личность, что-то изменять в сложившейся ситуации, ставшей некомфортной и неудобной. Для успешного процесса адаптации этот механизм должен вызвать в личности потребность, изменять окружающую ситуацию, или себя. Однако наличия дискомфорта не достаточно для «запуска» процессов адаптации, необходимо волевое усилие, собственная направленная активность ученика.

Рассмотрим в двух сравниваемых группах свойства характера, как индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных, приобретенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении к миру и себе.

Таблица 6

Отношение к себе

Показатели	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Высокая степень требовательности	64	46
Высокая критичности	33	73
Адекватная самооценки	86	26

В группе хорошо адаптированных испытуемых с ярким проявлением стиля адаптации мы видим, что у большинства респондентов самооценка в норме. Они достаточно требовательны к себе, критичны, адекватны.

В группе плохо адаптированных (73%) респондентов очень критичны к себе, вследствие чего у них заниженная самооценка. Это влечет за собой чрезмерную зависимость от других, несамостоятельность, проявляется робость, замкнутость. Все это оказывает негативное влияние на процесс адаптации.

Таким образом, такое отношение личности к себе как, требовательность, критичность и самооценка, очень важны для формирования индивидуального адаптационного стиля. Чем адекватнее самооценка, тем испытуемые имеют больше возможностей оценить свои силы в процессе адаптации и выбрать необходимые свойства и качества своей личности для того, чтобы соответствовать требованиям социальной среды или противостоять им.

Таблица 7

Отношение к другим людям

Показатели	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Эгоизм	33	40
Альтруизм	66	60
Жестокость	6	26
Доброта	94	73
Безразличие	6	86
Чуткость	94	13

В группе хорошо адаптированных испытуемых со сформированным адаптационным стилем преобладают альтруизм (66%), доброта (94%) и чуткость (94%). Респонденты открыты, коммуникабельны, толерантны,

думают о других, хорошо понимают точку зрения другого человека, стараются помочь другим людям, не жестоки и не безразличны. Вследствие чего они легко взаимодействуют и находят общее мнение с людьми, к ним позитивно относятся в группе, с ними хотят общаться.

В слабо адаптированной группе большинство респондентов по отношению к другим людям испытывают безразличие, они закрыты, некоммуникабельны, замкнутые, им не интересен внутренний мир других людей. Они не испытывают агрессию и злость по отношению к людям, поскольку были получены большие результаты по показателям доброта (73%) и альтруизм (60%). Они безразличны к людям лишь по тому, что они закрыты в себе, им тяжело строить отношения, иногда они просто не знают как это делать. Поэтому возникает сложность во взаимоотношениях, непонимание, что в свою очередь ведет к возникновению проблем в процессе адаптации. Индивидуальный адаптационный стиль не формируется, испытуемые не знают, какой способ или средство адаптации применить в той или иной ситуации.

Таблица 8

Отношение к делу

Показатели	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Лень	13	36
Трудолюбие	86	64
Инициативность	99	11
Пассивность	1	89
Ответственность	95	64
Безответственность	5	36

Из таблицы 8 видно, что респонденты относятся к делу ответственно, они считают себя трудолюбивыми. В хорошо адаптированной группе преобладает инициативность, это связано с тем, что учащиеся активные, целенаправленные, уверенные в себе. В слабо адаптированной группе преобладает пассивность. Испытуемые нецеленаправленны и неуверенны в себе, что оказывает негативное влияние на их деятельность и на формирование индивидуального адаптационного стиля.

Таблица 9

Субъектные качества адаптированных и слабо адаптированных испытуемых

Показатели	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Готовность преодолевать препятствия	73	33
Степень настойчивости	86	20
Самостоятельность	75	33
Решительность	64	15
Дисциплинированность	93	33

Из таблицы 9 видно, что в группе хорошо адаптированных испытуемых волевые и субъектные качества развиты лучше, чем в группе слабо адаптированных. Подросткам помогают адаптироваться следующие качества: готовность преодолевать препятствия, настойчивость, самостоятельность, решительность, дисциплинированность. Учащиеся могут брать на себя в полной мере ответственность за свои поступки и решения. В слабо адаптивной группе волевые качества развиты недостаточно. Подросткам трудно справляться с возникающими трудностями в процессе социально-психологической адаптации.

Далее в процессе беседы с подростками мы выяснили некоторые особенности привыкания и подлаживания к новой социальной ситуации, составляющие характерные признаки индивидуального адаптационного стиля (ИАС).

Таблица 10

Принятие ответственности на себя в адаптационном процессе

Показатели	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Берут ответственность на себя	17	61
Возлагают ответственность на других	19	19
В зависимости от ситуации	64	20

Одной из важных характеристик ИАС является направление (объект) возложение ответственности за то или иное решение. В таблице 10 представлено распределение испытуемых по данной характеристике и в зависимости от результата социально-психологической адаптации.

Видно, что в адаптивной группе, респонденты ориентированы в возложении ответственности не только на себя, но и на других. Очень важно брать ответственность на себя и, одновременно, критично оценивать возможности и ответственность других. При таком сочетании и распределении локуса контроля адаптационные возможности подростков возрастают. Учащиеся одновременно готовы быть ответственными за свои действия и наблюдать, каким образом в подобных трудных ситуациях действуют другие. Это пополняет опыт межличностных взаимодействий, дает возможность владеть несколькими вариантами выхода из трудной ситуации, требующей адаптации. Индивидуальный адаптационный стиль формируется в условиях многообразия адаптационных действий и выбора из этого многообразия, что способствует его адекватности, гибкости, и возрастанию резервных адаптационных способностей.

В группе слабо адаптированных респондентов видно, что они ориентированы больше на себя. Это еще раз подтверждает, что им тяжело искать помощи извне, они замкнутые им легче выйти из трудной ситуации без

помощи со стороны других. Вследствие этого подросткам тяжело находить ошибки в своих действиях, они имеют ограниченный опыт взаимодействия и взаимопомощи, индивидуальный адаптационный стиль формируется в соответствии с опытом, искаженным субъективным восприятием, не проверенным рефлексией.

Важной характеристикой адаптационного стиля является отсроченность – быстрота решения проблем.

Таблица 11

Отсроченность – быстрота решения проблем в адаптационном процессе

Показатели	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Ждут и не принимают решения	24	65
Сразу принимают решение и начинают действовать	76	35

Из таблицы 11 видно, что для группы адаптированных подростков характерна быстрота решения проблем, а для слабо адаптированных респондентов – отсроченность в решении возникающих в адаптационном процессе проблем. В первой группе испытуемые не «накладывают» проблемы друг на друга, они пытаются решать все по мере поступления. Это имеет двойной положительный результат: во-первых, проблемы не накапливаются, вследствие чего возникает субъективное чувство успеха и удовлетворения, во-вторых, приобретается опыт практического и быстрого решения проблем, способствующий чувству уверенности и широким личностным возможностям.

В группе слабо адаптированных подростков, большинство респондентов) не сразу решают возникшие проблемы, вследствие чего проблемы могут накапливаться, и дальнейшее их разрешение может вызвать большие трудности. Кроме того, возникает чувство напряжения, нервозность, снижается самооценка, возникает неудовлетворенность собой и своей жизнью.

Одним из влиятельных факторов индивидуального адаптационного стиля и одновременно его характеристикой является доминантность – ведомость в межличностных отношениях и взаимодействиях. Хорошо адаптированные подростки в одних ситуациях стремятся к самостоятельности, независимости, ориентируются на свои ценности и убеждения, в других – предпочитают действовать с учетом существующих в группе правил. Поведение хорошо адаптированных подростков, таким образом, гибко соотносится с контекстом ситуации, что помогает адаптационному процессу. Подростки с трудностями в процессе социально-психологической адаптации следуют за более «сильными», уступают другим, если происходит конфликт целей, не отстаивают свою точку зрения, конформны.

Эмоциональное сопровождение является необходимым условием любого активного действия, а, тем более, адаптационного действия, связанного с разрешением определенного противоречия между требованиями социальной

среды и возможностями личности. В группе хорошо адаптированных подростков преобладают яркие эмоциональные переживания, проявления эмоций естественные и непринужденные, респонденты готовы к доброжелательному взаимодействию, чутко и внимательно относятся к окружающим, хорошо принимаются в коллективе, активны в установлении контактов, конфликтность у них низкая. В слабо адаптированной группе подростки отличаются формальностью в контактах, отсутствием естественного проявления эмоций, они контролируют себя в этом процессе или испытывают чувство неадекватности, предпочитают иметь дело с книгами и вещами; стараются работать одни, избегают коллективных мероприятий. В делах точны, обязательны, но не достаточно гибки.

Обобщая вышесказанное, можно выделить основные компоненты индивидуального адаптационного стиля у подростков с хорошей социально-психологической адаптацией:

1) готовность преодолевать препятствия, настойчивость, самостоятельность, решительность, уверенность, направленность на себя и других людей;

2) целенаправленность, уверенность в успехе, в себе, развитые волевые качества;

3) готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к окружающим, хорошо уживаются в коллективе, активны в установлении контактов;

4) открытость, ярко выраженная эмоциональность, быстрое восприятие и ориентация в ситуации;

5) активность;

6) толерантность.

В то же время, можно выделить социально-психологические характеристики личности подростков с трудностями адаптации в социуме:

1) направленность активности (предпочитают иметь дело с книгами и вещами, стараются работать одни, избегают коллективных мероприятий), формальность в контактах;

2) закрытость, скромность;

3) конформность;

4) бедность эмоций;

5) пассивность, медлительность;

6) уход от реальности в мечты.

Стиль общения – это индивидуальная стабильная форма коммуникативного поведения человека, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия, которая помогает в процессе адаптации. В стиле общения многое определяется природными особенностями человека, такими как нейродинамические особенности, находящие свое проявление в темпераменте. Адаптивность в процессе общения и взаимодействия говорит о готовности к пересмотру привычных решений, умении сохранять настойчивость, способности гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства, уверенности в

себе и своих принципах, полной включенности в социальные связи, следовании социальным нормам, при этом можно отметить достаточно гибкое и свободное владение человеком своими состояниями.

Для изучения психодинамических черт личности был использован опросник Г. Айзенка.

Цель данной методики выяснить, оказывает ли влияние темперамент как индивидуальное свойство нервной системы на процесс и индивидуальный стиль адаптации.

Индивидуальные особенности человека, определяемые темпераментом, выражаются в эмоциональной возбудимости, большей или меньшей тенденции к внешнему выражению чувств, быстроте движений, общей подвижности, чувствительности, уравновешенности.

Айзенк высказывает гипотезу о том, что сильный и слабый типы по Павлову очень близки к экстравертированному и интровертированному типам личности. Природа интро- и экстраверсии усматривается во врожденных свойствах центральной нервной системы, которые обеспечивают уравновешенность процессов возбуждения и торможения.

Проанализируем средние показатели выраженности того или иного темперамента у школьников, успешно адаптирующихся и с трудностями социально-психологической адаптации.

Таблица 12

Средние показатели выраженности темперамента у школьников, успешно адаптирующихся и с трудностями социально-психологической адаптации

Типы темперамента	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Сангвиник	47	6
Холерик	13	40
Флегматик	13	33
Меланхолик	26	20

Из таблицы 12 видно, что в группе адаптированных подростков преобладают темпераменты сангвинического (47%) и меланхолического (26%) типа. Очевидно, социально-психологические характеристики подростков-сангвиников (такие, как подвижность, яркость эмоций, быстрота принятия решений, контактность и т.п.) и подростков-меланхоликов (такие, как межличностная чувствительность, мягкость, понимание других, эмоциональность, умение сопереживать и т.п.) способствуют достижению положительного результата адаптации.

В группе слабо адаптированных преобладают темпераменты холерического (40%) и флегматического (33%) типа. Холерикам мешают адаптироваться такие качества, как взрывные эмоции, доминантность, настойчивость в отстаивании своей точки зрения и т.п. Подросткам-флегматикам трудно адаптироваться из-за медлительности, бедности

выражения эмоций, их застревании, трудностей в принятии решений, неконтактности и т.п.

Одним из важнейших составляющих индивидуального адаптационного стиля является эмоциональная устойчивость – неустойчивость.

Таблица 13

Показатели эмоциональной устойчивости – неустойчивости у подростков

Психодинамические показатели (по Г.Айзенку)	Адаптированные испытуемые (в %)	Слабо адаптированные испытуемые (в %)
Эмоционально устойчивые	74	30
Эмоционально неустойчивые	26	70

Видно, что в группе хорошо адаптированных испытуемых преобладают эмоционально устойчивые подростки, а в группе испытуемых с трудностями социально-психологической адаптации – эмоционально неустойчивые подростки. Стрессоустойчивость, адекватность эмоциональных проявлений, отсутствие большого эмоционального напряжения, беспокойства, тревожности способствуют тому, что представители первой группы (хорошо адаптированные) эмоционально зрелые, аффективная сфера личности функционирует согласованно с ситуацией, что помогает в более полном познании трудной ситуации и ее быстром разрешении. Эмоции представителей второй группы чаще проявляются или недостаточно или превышают необходимый уровень силы и продолжительности. Аффекты нестабильны, быстро сменяют друг друга, подростки не могут их регулировать, что значительно затрудняет процесс привыкания и подлаживания к ситуации и приводит к конфликтным отношениям.

Обобщая, можно сказать, что темперамент как проявление свойств нервной системы оказывает влияние на формирование стиля общения и взаимодействия респондентов а, следовательно, на процесс социально-психологической адаптации и формирование индивидуального адаптационного стиля.

Таким образом, индивидуальный адаптационный стиль включает в себя многие психологические и социально-психологические составляющие, сложным образом взаимосвязанные между собой и влияющие на достижение результата адаптации, а в структуре адаптационных способностей можно выделить наиболее значимые социально-психологические и психологические качества личности.

М.В. Григорьева, Е.Б. Степанкина

Реализация мужем и женой конкретных ролей в семьях, имеющих и не имеющих детей

Исследование проводилось в форме письменного опроса респондентов, в ходе которого использовали методику «Распределение ролей в семье» Ю.Е.Алешиной, Л.Я. Гозмана и Е.М. Дубовской. Она определяет степень реализации мужем и женой конкретных ролей: ответственного за материальное обеспечение семьи; хозяина (хозяйки) дома; ответственного за воспитание детей; организатора семейной субкультуры, развлечений; сексуального партнера; психотерапевта.

Методика «Распределение ролей в семье» помогает рассматривать семь внутрисемейных ролей, наиболее полно характеризующих современную семью.

1. Воспитатель. Воспитание детей заключается в реализации обязанностей, связанных с развитием ребенка в компетентную, моральную и социализированную личность.

2. «Психотерапевт». «Психотерапевтическая функция» — создание и поддержание эмоционального климата в семье — является одной из наиболее интересных и важных в современной семье. Нужно отметить, что в настоящий момент одной из основных становится потребность членов семьи в поддержке, защите, личностном комфорте. Реализация этой роли связана с активностью, направленной на решение личностных проблем партнера — пониманием и готовностью выслушать, выразить принятие, симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать.

3. Ответственный за материальное обеспечение семьи. Эта роль включает в себя дела и обязанности, связанные с зарабатыванием денег, организацией для семьи адекватного для нее уровня материального благосостояния.

4. Организатор развлечений. Появление этой роли, ее выделение связано с изменениями, происходящими в современной жизни. Еще каких-нибудь 50 лет назад сложно было говорить о культуре досуга для широких слоев населения. Эта роль включает в себя выдвижение различного рода инициатив в сфере досуга, а также активность, связанную с организацией выхода семьи; в гости, в кино, планирование и проведение отпуска и т. д.

5. Хозяин (хозяйка). Традиционно эта роль включает в себя покупку продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме.

6. Сексуальный партнер. Включает в себя различного рода активность в плане сексуального поведения.

7. Организатор семейной субкультуры. Реализация этой роли подразумевает активность, направленную на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений.

Из вышеперечисленных ролей к традиционно женским относятся роли воспитателя детей, хозяйки, «психотерапевта»; к традиционно мужским — ответственного за материальное обеспечение семьи, сексуального партнера.

Анализ результатов выявил следующее. В семьях, где есть ребенок, 83% мужчин и женщин считают, что ответственной за воспитание ребенка должна быть жена, и 16% распределяют эту обязанность между собой. Несмотря на то, что роль воспитателя традиционно приписывается женщине, ее реализация в целом определяется некоторыми специфическими факторами. Прежде всего, то, насколько родители вообще включены в эту роль, зависит от уровня их образования (чем он выше, тем меньше число детей в семье и тем больше внимания уделяют родители воспитанию своего ребенка). Возможно, степень включенности мужа и жены в воспитание определяется, в том числе, и полом ребенка. Если в семье растет мальчик, то эта функция чаще распределяется между родителями поровну, девочкой, прежде всего, занимается мать. В семьях без детей супруги вообще не приписывают эту роль никому (различия значимы).

Также в семьях с детьми, по мнению большинства мужчин, жена должна выполнять роль «психотерапевта». Известно, что женщины лучше выполняют эту роль, чем мужчины. В то же время мнение женщин распределилось практически поровну между предпочтением реализации этой роли женщиной (60%) и обоими супругами (40%). На наш взгляд, это говорит о том, что женщины нуждаются в эмоциональной поддержке не меньше, чем мужчины. Это может быть связано с тем, что женщина воспитывает ребенка, также устает, и ей необходима поддержка. В семьях без детей, наоборот, большинство женщин предпочитают сами выполнять эту роль, а мужчины – разделяют между обоими супругами. Различия по данной шкале между двумя выборками мужчин можно считать достоверными. Полученное значение критерия U эмп. = 71,5, Так как U кр. ($p \leq 0,05$) $> U$ эмп. $> U$ кр. ($p \leq 0,01$), значит, можно считать различия статистически значимыми ($p < 0,05$). Различия по данной шкале между двумя выборками женщин нельзя считать достоверными, так как полученное значение критерия U эмп. = 106, выше указанных в таблицах критических значений.

В многочисленных исследованиях, полученных как отечественными, так и зарубежными авторами, показано, что роль ответственного за материальное обеспечение семьи воспринимается как традиционно мужская, ее реализация в большей степени лежит на плечах мужа. Между тем интересными являются данные, согласно которым постепенно возрастает доля женщин и мужчин; считающих, что материальным обеспечением семьи должны заниматься оба супруга. Материальное обеспечение семьи при всех типах главенства признается ведущей ролью мужа, но только в том случае, когда расхождения между заработком мужа и жены большое. Главенство мужа в семье связано с его превосходством в уровне образования, общественной активности, удовлетворенностью профессией. Если уровень образования и общественная активность выше у жены, то главенствует в семье она.

В нашем исследовании с традиционным мнением совпали представления 60% мужчин и 73,3% женщин из семей с детьми, женщины считают, что материальным обеспечением семьи должен заниматься мужчина. В то же время

мужчины и сами предпочитают быть ответственными за материальное обеспечение семьи. Это может быть связано с тем, что в обществе сложилось мнение, что одним из признаков мужественности является хорошее финансовое положение мужчины. Многие женщины оценивают мужчин именно с финансовой точки зрения. Существенным фактором в выборе супруга у женщин является то, насколько будущий муж может материально обеспечить семью. В то время как 66% мужчин и женщин, у которых нет детей, считают, что материальным обеспечением семьи должна заниматься оба супруга. Очевидно, здесь сказывается стремление женщин быть более независимыми в материальном плане, женщина не обременена воспитанием ребенка, у нее остается больше свободного времени. Также это может быть связано с тем, что возложение на мужа роли добытчика приводит ко многим негативным явлениям. Вследствие работы днем и ночью ради зарабатывания больших денег у мужчин ослабевает контакт со своей супругой, что не всегда будет нравиться жене. В связи с этим женщины стремятся разделять эту роль между обоими супругами. В ответах мужчин отражается экономическая ситуация в стране, когда поддерживать материальное обеспечение семьи на должном уровне становится все труднее, особенно если этим занимается только один супруг. Различия между двумя выборками мужчин и двумя выборками женщин нельзя считать статистически значимыми (полученные значения $U_{эмп} = 97$ (у мужчин) и $U_{эмп} = 86,5$ (у женщин) больше критических значений $U_{кр.}$ при $p \leq 0,05 = 72$ и $U_{кр.}$ при $p \leq 0,01 = 56$).

Роли организатора развлечений и организатора семейной субкультуры не рассматриваются в традиционной модели организации семьи. Появление этих ролей, отражает серьезные изменения в жизни общества, которые связаны с растущим значением развития духовной сферы семейных взаимоотношений. В современном браке, очевидно, молодых людей объединяет не только близость традиционных установок на семью, но и общность интересов, культурный уровень. Важным фактором стабильности молодых семей является согласованность мнений супругов о проведении свободного времени

По нашим данным, в семьях с детьми, 53,3% женщин и мужчин распределяют выполнение этой роли между обоими супругами поровну. А остальные 43,3% выступают за то, чтобы эту роль выполняла женщина, и 4% предпочитают, чтобы эту роль выполнял мужчина. В семьях без детей, 30% женщин и мужчин распределяют выполнение этой роли между обоими супругами поровну, 66,6% предпочитают, чтобы роль выполняла женщина, и лишь 4%, чтобы роль выполнял мужчина. Это связано с тем, что роль организатора развлечений выполняет тот, у кого возможности в этом плане более значительны, то есть эта роль жестко не закреплена за определенным членом семьи. Следовательно, результаты приводимого исследования показывают, что организацией развлечений занимается тот супруг, который имеет больше возможностей и желания для этого. Различия по данной шкале между двумя выборками мужчин можно считать достоверными. Полученное значение критерия $U_{эмп.} = 68$, так как $U_{кр.} (p \leq 0,05) > U_{эмп.} > U_{кр.} (p \leq 0,01)$, то

можно считать различия статистически значимыми ($p = 0,05$). Различия по данной шкале между двумя выборками женщин нельзя считать достоверными, так как полученное значение критерия U эмп. = 82,5 больше указанных в таблицах критических значений.

Расхождение данных получено при опросе по поводу реализации в семье роли хозяина (хозяйки). В большинстве культур эта роль традиционно закреплена за женой (матерью), хотя в современной семье в этом плане произошли существенные изменения. По нашим данным, 50% женщин и мужчин с детьми заявили, что эта роль должна быть поделена между женой и мужем поровну, и 50% – что эта роль должна осуществляться мужем. В семьях без детей 70% женщин и мужчин считают, что необходимо поровну выполнять эту роль, а 30% считают, что роль должен выполнять мужчина. Очевидно, что в молодых семьях реализацией этой роли занимается тот супруг, который имеет для этого больше возможностей. Этот факт свидетельствует об отходе современных представлений о распределении ролей в семье от традиционных. Различия между двумя выборками мужчин и двумя выборками женщин нельзя считать статистически значимыми, так как полученные значения $U_{\text{Эмп}} = 87$ (у мужчин) и $U_{\text{Эмп}} = 95$ (у женщин) больше критических значений.

Рассмотрим расхождения в представлении супругов относительно сексуальных отношений. Традиционно считается, что инициирует и определяет характер сексуальных отношений муж. По полученным данным в семьях с детьми 60% женщин приписывают ведущую роль в этой сфере мужчине, а 40% распределяют ее между обоими супругами поровну. 67% мужчин согласны, чтобы эта роль закреплялась за супругом, 13% закрепляют эту роль за женщиной и 20% распределяют ее между обоими супругами поровну. В семьях без детей 86,6% женщин приписывают ведущую эту роль в этой сфере мужчине, и согласны с этим 73,3% мужчин, и лишь 26,7% мужчин закрепляют эту роль за женщиной и 13,3% женщин с этим согласны. Можно предположить, что изменение традиционных представлений у мужчин связано с увеличением потока информации о сфере сексуальных отношений и желанием поделить ответственность за успешность реализации этой роли вместе с женой. Расхождения в представлении женщин, имеющих детей и не имеющих детей, относительно сексуальных отношений можно считать достоверными. Полученное значение критерия U эмп. = 70. Так как U кр. ($p \leq 0,05$) $> U$ эмп. $> U$ кр. ($p \leq 0,01$), то можно считать различия статистически значимыми ($p = 0,05$). Различия по данной шкале между двумя выборками мужчин нельзя считать достоверными, так как полученное значение критерия U эмп. = 97,5 больше указанных в таблицах критических значений.

Относительно роли организатора семейной субкультуры лидерство принадлежит жене. По полученным данным в семьях с детьми 26,7 % супругов считают, что в ее реализации должны участвовать оба супруга, 60% женщин берут ответственность за выполнение этой роли на себя. В семьях без детей, 33,3% женщин и мужчин реализуют эту роль вместе, и 66,7% женщин

выполняют ее сами. Очевидно, что на вопрос о том, кто должен выполнять эту роль, влияет наличие разнообразных увлечений у обоих супругов и, вероятно, удовлетворенность браком будет связана с общностью этих интересов и увлечений, как и степень ее реализации. Различия между двумя выборками мужчин и двумя выборками женщин нельзя считать статистически значимыми, так как полученные значения $U_{Эмп} = 97$ (у мужчин) и $U_{Эмп} = 109,5$ (у женщин) больше критических значений ($U_{кр}$ при $p \leq 0,05 = 72$ и $U_{кр}$ при $p \leq 0,01 = 56$).

Можно сделать выводы, что усиление традиционной полоролевой дифференциации наблюдается после рождения первого ребенка. Уход, забота о ребенке, воспитание ложится на мать; кроме того, она начинает отвечать за все, что происходит в доме, а потребность в профессиональной деятельности отходит на второй план; муж же больше ориентирован на события, происходящие вне семьи, его роль более инструментальна. После рождения ребенка меняется отношение женщин относительно сексуальных отношений в семейной жизни, если до рождения ребенка женщины приписывали ведущую роль мужчине, то после рождения, женщины стремятся разделить эту роль между обоими супругами. Изменяется представление мужчин о том, кто должен выполнять роль «психотерапевта», кто должен быть организатором развлечений.

М.А. Кленова

Социально-психологическая адаптация и склонность к риску в различных социально-возрастных группах

Рассматривая социально-психологическую адаптацию совместно с понятием риска, необходимо обратить внимание на субъективный характер изучаемых явлений. Риск, и адаптация связаны с личным отношением конкретного индивида. В своем исследовании мы попытаемся доказать утверждение о том, что риск включается в структуру социально-психологической адаптации.

Изучение отношения к риску, с точки зрения социально-психологической адаптации, является важной задачей современной социальной психологии. Психическое состояние и отношение человека как характеристики адаптации тесно связаны с представлениями о риске и последующим поведением человека в ситуации риска.

Цель исследования состоит в установлении взаимосвязи между склонностью к риску и результатом социально-психологической адаптации.

Методы исследования: для выявления уровня социально-психологической адаптации личности была использована методика «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда, которая позволяет определить степень психологической приспособленности человека к окружающей его среде, на основе внутренних и внешних факторов.

Склонность к риску изучалась при помощи двух методик: «Диагностика уровня личностной готовности к риску» Г. Шуберта и «Диагностика личностной креативности» Е. Туник.

База исследования: 307 человек, среди них 112 в возрасте 18-25 лет, 101 в возрасте 40-55 лет и 94 в возрасте 60-75 лет.

Обратимся к данным, отражающим уровень социально-психологической адаптации.

Таблица 1

Показатели по методике социально-психологической адаптации в зависимости от возраста

Шкала	Юношеский возраст	Взрослые	Пожилые	t-крит.
Адаптивность	141,27	134,94	138,15	
Деадаптивность	66,49	67,36	67,68	
Принятие себя	47,12	43,31	39,55	3,948
Непринятие себя	10,81	11,22	10,67	
Принятие других	25,80	26,45	27,43	1,984
Непринятие других	14,92	14,35	14,71	
Эмоциональный комфорт	27,78	21,93	20,90	4,651
Эмоциональный дискомфорт	13,19	13,88	17,74	3,534
Внутренний контроль	52,58	52,50	54,12	
Внешний контроль	16,58	15,04	17,59	
Доминирование	10,03	8,23	7,78	3,387
Ведомость	16,22	17,23	17,88	1,962
Эскапизм	13,04	10,27	11,47	2,237

Проанализировав результаты социально-психологической адаптации в целом по выборке, можно отметить, что показатели адаптивности и деадаптивности, в целом, находятся в границах нормальных значений.

Как видно из таблицы 1, показатели по шкале «адаптивность» достаточно высоки во всех социально-возрастных группах. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые показывают высокую степень принятия различных социальных связей, активно взаимодействуют со средой, инициативны по отношению к окружающей действительности.

Достоверные различия показателей младшего и старшего поколений наблюдаются по шкале «принятие себя». Как видно из представленных данных, показатели самопринятия, как критерия социально-психологической адаптации,

с возрастом снижаются. Другими словами, чем старше испытуемые, тем ниже показатели принятия себя. В общем смысле, это принятие основано на относительно объективной оценке своих возможностей, способностей, достоинств, реалистического признания своих ограничений и некоторого чувства удовлетворения от признания этих возможностей. В первую очередь, подобные показатели говорят о наличии кризиса идентичности (Эриксон, 2006) у людей пожилого возраста. Основными критериями, позволяющими говорить о наличии подобного состояния, являются: неадекватная самооценка, нежелание принятия новых социальных ролей, противоречия социального статуса человека и требований изменившейся социальной среды. Первостепенным показателем является неспособность принять новую роль, которая предписывается внешними обстоятельствами, а также неспособность адаптироваться к ней.

Кроме того, по результатам исследования была установлена достоверная разница между показателями старшего и младшего поколений по шкале «принятие других». Как видно из представленной таблицы, с учетом социально-возрастного фактора, увеличивается принятие других. Сопоставляя эти данные с показателями эмоционального комфорта (наблюдается тенденция к снижению показателей, в зависимости от возраста), эмоционального дискомфорта (увеличение показателей у старшего поколения), доминирования (снижение показателей у старшего поколения), ведомости (увлечение показателей с учетом возраста), можно говорить о том, что по большей части, пожилым людям соответствует, так называемый, зависимый тип (Стюарт-Гамильтон, 2010). Данный тип характеризуется достаточно хорошей социальной адаптированностью, высоким уровнем приятия окружающих, эмоциональное равновесие поддерживается благодаря включенности в семейную среду и надежде на постороннюю помощь. В случае отсутствия подобной включенности, наблюдается тенденция к увеличению эмоционального дискомфорта.

У большинства молодых людей преобладает высокий уровень адаптивности, это прослеживается практически по всем шкалам предложенной методики. Так, высокие показатели отмечаются по следующим шкалам: принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт. Адаптивность, наряду с эмоциональным комфортом и принятием себя представляет собой психическое состояние респондентов. Отталкиваясь от представленных данных, можно судить о достаточно высоком уровне социально-психологической адаптации молодых людей. Поскольку адаптационные процессы сопровождаются активизацией когнитивных, личностных, поведенческих качеств и свойств человека, то можно предположить, что в юности этот процесс происходит достаточно активно, молодой человек находится в процессе постоянного взаимодействия со средой. Исходя из полученных данных, мы можем говорить о благоприятном психическом состоянии большинства молодых людей.

Мы также проследили различия уровней социально-психологической адаптации юношей и девушек. Согласно проведенному исследованию, у девушек показатели адаптивности оказались несколько выше (86,4%), чем у юношей (61,4%). Подобная картина также отмечается и по шкалам «принятие себя» (81,5% - у девушек, 43,4% - у юношей); «принятие других» (61,2% - у девушек, 32,1% - у юношей); «ведомость» (31,3% - у девушек, 62,2% - у юношей). Такую разницу в данных юношей и девушек, можно объяснить, в первую очередь, тем, что большинство опрошенных из молодежной выборки – студенты, представители, так называемых «социальных профессий». Возможно, это связано с тем, что юноши, оказавшись в окружении подавляющего большинства девушек, чувствуют некий дискомфорт, зависимость от окружения, отсюда и такой большой процент, склонных к ведомости, в противовес девушкам, склонным к доминированию. По шкале «непринятие себя» юноши показали также высокий результат (36,4%), в отличие от девушек (5,8%). Непринятие себя, как некое психологическое состояние свойственно большинству юношей педагогического вуза. Возможно, сказывается неудовлетворенность выбором профессии, ощущением несостоятельности в социальном окружении. Однако если обратить внимание на шкалу «эмоциональный комфорт», то можно заметить, что и юноши и девушки обнаруживают довольно высокий результат (51,5% - девушки, 54,7% - юноши).

Корреляционный анализ позволил обнаружить ряд связей между показателями социально-психологической адаптации и склонности к риску. Положительные корреляции склонности к риску получены со следующими показателями: «адаптивность» ($r=0,257$, при $p<0,01$); «принятие себя» ($r=0,253$, при $p<0,01$); «принятие других» ($r=0,149$, при $p<0,01$); «эмоциональный комфорт» ($r=0,220$, при $p<0,01$); «внутренний контроль» ($r=0,207$, при $p<0,01$); доминирование ($r=0,132$, при $p<0,05$).

Связь склонности к риску и адаптивности, казалось бы, не вызывает никаких сомнений. Действительно, чем более человек адаптирован в социальном мире, чем комфортнее он ощущает себя в нем, тем более он склонен к риску. Готовность к риску, как некое психологическое состояние, проявляется при наличии эмоционального комфорта, что подтверждается нашими данными. Важно отметить, что риск в нашем исследовании представляет собой не только поведение человека в кризисных, экстремальных ситуациях, при которых не может быть речи о каком-либо эмоциональном комфорте. Мы обращаем внимание на риск, как на инструмент получения какой-то пользы: будь то материальная выгода, преодоление своих возможностей, эмоциональное удовлетворение (если говорить о риске как о хобби) и пр. На этом и основывается данная связь эмоционального комфорта и склонности к риску. То есть, для риска, рассматриваемого с данных позиций, позитивное эмоциональное состояние как раз является условием принятия решения о возможном риске.

Также о склонности к риску можно говорить и в случае положительного отношения человека к себе. Склонность к риску обнаруживается у испытуемых

с высокими показателями по шкале принятия себя. Уверенность в себе, в правильности принимаемых решений, отражается на готовности человека к риску.

Немаловажен тот факт, что при выраженном внутреннем контроле, высокой оказывается и склонность к риску, что доказывает утверждение о том, что риск – это, прежде всего, осмысленная, осознаваемая и контролируемая деятельность человека. Другими словами, человек тем более склонен к риску, чем выше уровень его внутреннего, субъективного контроля. Связь склонности к риску и принятия других подтверждает наше мнение о том, что доверие к социальному окружению оказывает влияние на человека в ситуации риска. Действительно, принимая мнение других, доверяя ему, полагаясь на свое положительное отношение к окружающим, человек в некоторых жизненных ситуациях оказывается более склонным к риску, чем при отсутствии такого.

Описанные выше связи говорят о взаимозависимости склонности к риску и психологической адаптации. Данное утверждение подтверждает отрицательная корреляционная связь склонности к риску со следующими шкалами: «дезадаптивность» ($r=-0,237$, при $p<0,01$); неприятие себя ($r=-0,304$, при $p<0,01$); «эмоциональный дискомфорт» ($r=-0,256$, при $p<0,01$).

Подведем некоторые итоги.

1. По результатам исследования выявлено, что показатели адаптивности-дезадаптивности находятся в границах нормальных значений в трех социально-возрастных группах.

2. Установлено, что с возрастом снижаются показатели самопринятия, что может свидетельствовать о наличии кризиса идентичности у представителей старшего поколения.

3. Сопоставляя показатели старшего и младшего поколений по шкалам эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, доминирование, ведомость, можно предположить, что большинству представителей старшего поколения соответствует зависимый тип личности.

4. Анализируя показатели младшего поколения по шкалам социально-психологической адаптации, можно сделать вывод о том, что молодежи по большей части присущ высокий уровень социально-психологической адаптации.

5. Корреляционный анализ показал, что склонность к риску положительно связана со многими шкалами социально-психологической адаптации. Высокие показатели по шкалам: адаптивность, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование – соответствуют высокому уровню склонности к риску.

Библиографический список

Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. 4-е изд. СПб., 2010.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.

И.В. Малышев

Психологические характеристики адаптации выпускников школ к условиям рискогенных профессий

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)

Проблематика адаптации личности представлена во многих отраслях психологического знания и тесно соприкасается с прикладными исследованиями. Центральное место она занимает в таких фундаментальных областях, какими являются социальная психология, педагогическая психология, инженерная психология, общая психология и других. Особую актуальность проблема адаптации приобретает в связи со значительными трансформациями, переживаемыми современным обществом и личностью, которая должна постоянно соотносить свои возможности с предъявляемыми ей социальными требованиями, находится, по сути, в определенном балансе.

В этой связи рассмотрение адаптационных характеристик личности на пути ее становления, в контексте преодоления длительных стрессов в рискогенных профессиях под влиянием особых и экстремальных условий представляет значительный интерес и научно-практическую значимость для большинства исследователей.

Известно множество определений адаптации в психологии и в смежных с ней дисциплинах. В соответствии с использованием данного понятия в разных областях исследования, адаптация подразделяется на социальную, биологическую и психофизиологическую.

По мнению Н.Н.Мельникова большинство дефиниций адаптации отражают следующие моменты (по Реан, Кудашев, Баранов, 2006):

- 1) процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;
- 2) это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами;
- 3) основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах;
- 4) достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах.

В последнее время происходит смещение сути понятия с биологической и физиологической адаптации на психическую и социальную. Ученые все чаще обращаются к проблеме общей «адаптации к жизни», анализируют, в первую очередь, индивидуальные способы, стили и стратегии поведения, которые использует личность, как в сложных жизненных ситуациях, так и в повседневных условиях (Абульханова-Славская, 1991).

Современные исследователи личности подчеркивают неразрывную связь адаптации и личности, важную роль адаптационных процессов в различных

видах деятельности. Сюда относится адаптация к изменившимся условиям реализации деятельности (изменения социальных ценностей, совершенствование в технологии и организации) и адаптация вхождения в новую профессиональную деятельность (процессы профессионализации). Данные преобразования имеют существенную связь с личностью. Как отмечает А.А.Реан «личностные особенности во многом определяют успешность или не успешность адаптации, и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для развития личности» (Реан, Кудашев, Баранов, 2006, с. 25). Неразрывность связи адаптационных процессов и личностного развития обозначено и в одном из признанных определений, где: «личность есть синтез всех характеристик человека в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде» (Личность: определения и описания, 1992, с. 35).

Адаптационные характеристики личности наиболее отчетливо и ярко проявляются в рискогенных профессиях, сопряженных с экстремальными условиями и длительным воздействием стрессовых ситуаций. Риск является неотъемлемой частью экстремальной ситуации. Риск можно рассматривать с точки зрения опасности – «риск и опасность» или принятия решения в ситуации неопределенности, в сложных ситуациях выбора и т.д. С.И Ожегов обозначил риск как возможную опасность и действие наудачу в надежде на счастливый исход (Ожегов, 1964). По его мнению, необходимые элементы риска, это – опасность, неопределенность, случайность. Для того, чтобы существовал риск, необходима опасность, в которой заложена неопределенность.

Риск в экстремальных ситуациях имеет свои специфические составляющие, которые во многом граничат с самим пониманием термина «экстремальный». В соответствии с этим необходим анализ данного понятия. Термин «экстремальный» в психологическом словаре обозначен как «крайний, предельный», а понятие «экстремальная ситуация» предполагает усложнение условий жизни и деятельности личности и имеет для неё особую значимость (Психологический словарь, 2003).

Н.И.Наенко считает, что трудная ситуация характеризуется сложностью задачи, ее повышенной значимостью, строгими условиями, риском, высокой ценой возможной ошибки, в то время как от разрешения экстремальной ситуации зависит дальнейшее существование субъекта (Наенко, 1976). Экстремальность, таким образом, означает не только уровень чрезвычайного воздействия, обладающего крайними предельными значениями, но и характеризует индивидуальные особенности субъекта и его актуальные возможности.

В.Л.Марищук под экстремальными факторами понимает эмоциогенные воздействия в связи с опасностью (повышенный риск для жизни, физического и психического здоровья) и трудностью работы (Марищук, 1982).

А.М.Столяренко (2001) полагает что, экстремальные факторы характеризуются предельным внутренним напряжением и перенапряжением,

которые испытывает человек. Здесь высока вероятность снижения успеха, срыва действий.

И.О.Котенев (1996) выделил следующие типы психологических реакций сотрудников правоохранительных органов в экстремальных условиях деятельности: оптимальные состояния (состояние психического равновесия, нормальный уровень работоспособности), дезадаптивное дистрессовое состояние (повышенное эмоциональное напряжение, растерянность, пассивность, избегание трудных ситуаций, нарушение общения, раздражительность, вспыльчивость), переутомление (снижение работоспособности), реакции ажитации (низкая продуктивность деятельности в состоянии эйфории), реакции по типу аутострессовых (высокая мобилизация на решение задачи, повышенная работоспособность).

В профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов А.М.Столяренко (2002) определяет следующие экстремальные факторы: большую персональную ответственность, дефицит времени при принятии решений, необходимость постоянной готовности к неожиданным ситуациям, высокий уровень конфликтных ситуаций, воздействия криминогенных структур и т.д.

Исследуя профессиональную деятельность сотрудников правоохранительных органов А.П.Галентов (1998), отмечает, что она отличается экстремальностью, которая обусловлена нервно-психическими перегрузками (нерегулярная смена условий труда, вынужденный отказ от отдыха). Это приводит к развитию состояний эмоциональной неустойчивости, появлению невротических реакций и психосоматических расстройств, в целом к снижению эффективности результатов деятельности.

Среди факторов, которые увеличивают тяжесть профессиональной деятельности сотрудников вневедомственной охраны, Б.Г.Бовин, М.О.Калашников (1997) отмечают монотонность и однообразие в работе, значительное время, которое приходится проводить на ногах, сильное эмоциональное напряжение, ненормированный рабочий день, необходимость ночных дежурств, чрезмерное количество контактов с людьми и т.д.

Таким образом, к основным рискогенным экстремальным условиям деятельности, которые оказывают значительное влияние на личность, относятся: ситуации угрозы для жизни и здоровья; внезапность возникновения ситуации, которая требует высокой мобилизации и готовности; резкие изменения в привычной обстановки, в условиях деятельности; ощущение угрозы ведущим жизненным ценностям; изменение адаптационного баланса, приближение его пороговым значениям; недостаточное количество времени для принятия правильного решения и т.д.

Актуальными представляются, с точки зрения современных процессов в обществе, и риски в системе образования, в частности в процессе социально-психологической адаптации личности выпускников школ и студентов вузов. На раннем этапе социализации, становления и самоопределения личности, происходят кардинальные изменения в ее ценностной сфере, в самосознании

выпускников. Молодые люди наиболее остро переживают состояние нарастающей неопределенности в данный период жизни.

Л.К.Антонова характеризуя сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, подчеркивает, что для современного российского общества «риск еще не стал повседневной, привычной реальностью, не рационализирован, не входит в устойчивый набор признаков «образа жизни» и оттого особенно разрушителен и опасен» (Антонова, 2010). По ее мнению, общероссийский модернизационный риск подростков и молодежи в 1990-е годы на порядок был усилен специфическим кризисом ее социализации. Как отмечает автор, наиболее универсальным является «определение риска в среде школьной молодежи как деятельности, связанной с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели» (Антонова, 2010).

Как отмечает ряд исследователей ситуация, складывающаяся во многих образовательных учреждениях, неблагоприятна, так как в ней есть риски и угрозы как физическому, так и психическому здоровью участников образовательного процесса (Баева, 2002; Гуружапов, 1997). Известны классификации рисков образовательной среды, которые нарушают психологическую безопасность. О.И.Леонова в этой связи рассматривает нарушения в системе школьных взаимоотношений, которые проявляются: в отрицательном отношении к когнитивному, эмоциональному, поведенческому компонентам образовательной среды со стороны его субъектов; неудовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды (взаимоотношения с преподавателями, одноклассниками, самоуважение, социальный статус, возможность проявить активность и инициативу и т.д.), низком уровне защиты от психологического насилия во взаимодействии (Леонова, 2009)

Абстрагируясь от сказанного, стоит отметить, что риски в образовательной сфере для многих его участников, особенно молодых людей, находящихся на пути самоопределения, выбора жизненного пути, связаны с состоянием социальной, когнитивной неопределенности в ситуациях выбора, высоким эмоциональным напряжением, стрессоустойчивостью личностью и другими внутренними и внешними факторами среды. Исходя из этого, психологические характеристики рисков в экстремальных ситуациях и в образовательной сфере взаимосвязаны. Поэтому изучение склонности и готовности к риску у ряда субъектов образовательного взаимодействия (выпускники школ, студенты) особенно актуальны в плане их дальнейшей социальной адаптации к учебной деятельности и профессиональной социализации, обеспечения преемственности в непрерывном образовании.

Как следует из ряда научных работ, проблему адаптации личности нельзя рассматривать изолированно, только исходя из профессиональных рамок, вне

социальных, подчас экстремальных, условий и рискогенных ситуаций, взаимосвязанных с негативным длительным воздействием стрессов.

В соответствии с изложенным, целью нашего исследования является изучение адаптационных способностей бывших выпускников школ, реализующих себя в рискогенных профессиях (особенно при поступлении их в правоохранительные органы) и склонности (готовности) к риску студентов высших учебных заведений.

МЕТОДИКА

Выборку исследования составили действующие сотрудники служб, реализующие свою профессиональную деятельность в экстремальных рискогенных ситуациях (120 милиционеров отдела вневедомственной охраны г.Саратова) и студенты первого курса Педагогического института СГУ (32 человека).

Первоначально экспериментальное исследование включало изучение особенностей синдрома эмоционального выгорания у служащих в экстремальных условиях. После этого изучались свойства личности специалистов с признаками выгорания. В качестве одного из методов, направленных на изучение личности был выбран тест Сонди (метод портретного выбора). Являясь проективной методикой, данный метод позволяет скрыть от испытуемого истинную цель тестирования, снижает вероятность фальсифицированных и установочных ответов, не приводит в действие психологические защитные механизмы испытуемого (Собчик, 1993). Выявляя глубинные неосознаваемые аспекты характера и влечений человека, его профессиональных интересов, он создает целостное представление о личности.

В исследовании симптомов и признаков уровня эмоционального выгорания у сотрудников ОВО был использован тест В.В.Бойко (Райгородский, 1998), который во многом отражает возможности личности противостоять длительному воздействию стрессов. Тест отличается выделением не только трех стадий развития синдрома (напряжение, резистенция, истощение), но и четырех основных симптомов для каждой из трех стадий.

Во время подготовительного этапа, а также на протяжении психологического сопровождения на каждого испытуемого-сотрудника вневедомственной охраны были собраны данные медико-психологического характера (комиссия ОВВК), включающие наличие в анамнезе возможных личностных изменений при поступлении в органы (за период прохождения службы), черепно-мозговых травм, контузий, возрастных особенностей и т.д.

В качестве диагностических методов, направленных на изучение характеристик риска у студентов применялись: методика диагностики степени готовности к риску Шуберта (Райгородский, 1998), опросник изучения склонности к риску А.Г.Шмелева (Пашукова, Допира, Дьяконов, 1996).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На основании проведенной диагностики уровня эмоционального выгорания у служащих вневедомственной охраны была выявлена группа,

состоящая из 60% испытуемых от общего числа обследованных (72 сотрудника) с разной степенью проявления эмоционального выгорания. В целом, у 76% испытуемых с выявленными признаками эмоционального выгорания, служащих в экстремальных условиях, обнаружены изменения отдельных фаз выгорания (например: «резистенция» или «напряжение»). Степень их выраженности находится на среднем уровне и предполагает начальные этапы формирования синдрома (фаза в стадии формирования 37-60 баллов).

Выраженность показателей фазы резистенции у милиционеров отражает механизм сопротивления нарастающему стрессу. В целом подобные негативные изменения создают трудности в общении и межличностном, деловом взаимодействии сотрудников (в том числе потенциальных) как на уровне коллектива, так и вне него; возникают препятствия усвоения социально и профессионально значимой информации, что мешает принятию адекватных решений, не создает основы для установления взаимопонимания с окружающими. У милиционеров вневедомственной охраны существенное значение имеет также симптом «эмоционально-нравственная дезориентация». Это говорит о том, что у них выражено стремление оправдать свои действия в отношении субъектов определенных межличностных взаимоотношений, выработка соответствующей стратегии поведения, даже если это противоречит общепринятым морально-нравственным представлениям, не соответствует таким понятиям, как «справедливость», «гуманность». Например: «Он не заслуживает сочувствия, доброго отношения» (высказывания относительно задержанных лиц). Не проявляя адекватного эмоционального отношения к субъекту межличностного общения, сотрудники правоохранительных органов подобным образом защищают свою стратегию. Необходимо отметить, что данный симптом занимает одно из ведущих положений (второе место) в ряду симптомов у милиционеров вневедомственной охраны и таким образом является определяющим в развитии «эмоционального выгорания».

Как следует из приведенных результатов, общее состояние милиционеров вневедомственной охраны по данным методики В.В.Бойко достаточно неудовлетворительное. То есть, большая часть сотрудников не справляется с длительным воздействием стрессов в экстремальных рискогенных условиях.

Анализ результатов исследования личностных особенностей адаптационного характера «выгорающих» рискогенных профессий с помощью проективной методики Сонди показывает, что общим для них является тенденция к накоплению напряженности (фактор (h+s0) выражен у 15% служащих вневедомственной охраны); невротические изменения личности с выраженным механизмом переноса (фактор (k-p0), характерен для 14% сотрудников), в виде отторгивания собственных влечений (фактор (k-p+) отмечен у 20% испытуемых).

Для сотрудников вневедомственной охраны (фактор (h+!s-), (h0s-) –12%) характерно проявление таких свойств личности, как пассивность, повышенное чувство вины, женственность, мазохистические тенденции.

Также, у служащих рискогенных профессий выявлены аффективно-лабильные проявления с трудностями в контактах с окружающими (фактор (e0hy-) – 12%). Они представлены в виде агрессивной разрядки (фактор (e0hy0) – 9%), с низким самоконтролем (фактор (e-hy0) – 10%) и т.д. Присутствие фактора (d-m+!), отражающего психосоматические нарушения, обнаружено у 20% испытуемых. Необходимо обратить внимание, что диапазон представленных факторов, выявляющих негативные личностные особенности испытуемых, значительно шире и разнообразнее. В данном случае отмечены те из них, которые отражают существенный характер нарушений и имеют высокую частоту встречаемости в выборках.

Качественные характеристики показателей теста Сонди у испытуемых с признаками выгорания свидетельствуют об их сентиментальности, экзальтированности, высокой чувствительности к средовым воздействиям, впечатлительности, эстетической ориентированности, повышенной тревожности. Настроение служащих в значительной мере зависит от отношения окружающих. Выражена потребность в понимании, сочувствии. Характерно стремление найти социальную нишу, позволяющую избегать конфронтации, уйти от принятия рискованных решений или стремление уйти от конфликта с окружающими.

Также отмечается потребность в самоутверждении и в причастности интересам референтной группы, стремление к эмоциональной вовлеченности, сотрудничеству. Выражена склонность к рефлексии. Возможны колебания настроения, недовольство собой.

В целом мотивация неустойчивая, преобладает направленность на избегание неуспеха. Заметна эмоциональная лабильность, черты демонстративности у большинства испытуемых, подверженных негативному воздействию длительных стрессов. Реакция на стресс эмоционально яркая со склонностью к страхам, механизм защиты психосоматический или вытеснение.

В ряде случаев характерна избирательность в контактах, скрытность, подозрительность, ранимость в отношении критики, скептическая оценка чужого мнения, настороженность, тенденция приписывать окружающим избыточную враждебность, стремление к правдоискательству и разоблачению неправедных деяний.

Из приведенного анализа следует что, практически все отмеченные факторы теста Сонди предполагают неблагоприятные для личности изменения, снижающие ее адаптационный потенциал в социальных отношениях, деятельности, нарушающие взаимодействие с окружающими в сложных экстремальных рискогенных ситуациях. В конечном итоге это приводит к возникновению симптомов выгорания или других нарушений.

Анализ медико-психологических факторов, который проводился в подразделении вневедомственной охраны, показал наличие у 56% сотрудников (из группы лиц с высокой степенью развития эмоционального выгорания) психологических и функциональных нарушений, свидетельствующих о снижении адаптационных возможностей к психоэмоциональным нагрузкам

(результаты исследований окружной военно-врачебной комиссии). Кроме этого, у 45% из этого числа лиц обнаружены акцентуации характера, у 2% в анамнезе имеются черепно-мозговые травмы.

Результаты диагностики склонности к риску студентов, показывает, что у большинства испытуемых также присутствует средний уровень склонности к риску (73%). Низкий уровень склонности к риску выявлен только у 18% и высокий у 9% испытуемых. Можно сказать, что % испытуемых с низким уровнем склонности к риску по нормативным показателям незначительный. В то же время, готовность к риску имеет свои отличительные особенности. Так, у 36% студентов выявлена низкая готовность к риску по методике Шуберта, у 41% она средняя и у 23% испытуемых – высокая. То есть, у более 50% студентов отмечается хорошая готовность к риску. В процессе социально-психологической адаптации, на раннем этапе социализации молодые люди, учитывая возрастные особенности и отсутствие профессионального опыта более активны, гибки, менее осмотрительны и обладают социальной смелостью. То есть, могут быстрее воспринимать новую информацию и рисковать при принятии решений. Однако их действия более всего обусловлены эмоциями, импульсами, в результате чего поступки могут быть непродуманными и опрометчивыми. В целом, у испытуемых-студентов обнаруживается хороший адаптационный потенциал, позволяющий лучше справляться со стрессами в рискогенных экстремальных ситуациях.

ВЫВОД

Таким образом, психологические характеристики адаптации личности бывших выпускников общеобразовательных учебных заведений по некоторым параметрам не соответствуют предъявляемым им профессиональным требованиям, затрудняют или исключают возможности быстрой социальной и профессиональной адаптации, а, значит, риск возникновения синдрома эмоционального выгорания и других нарушений психосоматического характера здесь, несомненно, высокий. Повышенная эмотивность, стрессонеустойчивость, черты демонстративности, нерешительность и другие особенности и свойства вчерашних выпускников школ под влиянием рискогенных экстремальных условий создают предпосылки для невротических изменений личности, ее дезадаптации, снижают способность организма противостоять воздействию длительных стрессов. То есть, воздействия социально-экономических и психологических рисков 1990-х годов в российском обществе негативно, разрушительно повлияли на адаптационные характеристики личности выпускников школ, которые в настоящее время реализуют себя в рискогенных профессиях. В то же время современные выпускники школ имеют достаточный адаптационный потенциал, позволяющий лучше справляться со стрессами в рискогенных экстремальных ситуациях, что выражено в результатах склонности (готовности) к риску.

Библиографический список

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

- Антонова Л.Н.* Педагогическая рискология: теория и история // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 24-30.
- Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
- Бовин Б.Г., Калашиников М.О., Панова Т.Б., Калашиникова О.Э.* Методические рекомендации по психологическому сопровождению подразделений вневедомственной охраны. М., 1997.
- Галентов А.П.* Программа по профессиональному психологическому отбору кандидатов на государственную службу в таможенные органы Российской Федерации: методическое руководство. Калуга, 1998.
- Гуружапов В.А.* Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 95-103.
- Котенев И.О.* Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждения и психологическая коррекция // Психопедагогика в правоохранительных органах: Научно-практ. журнал. Омск, 1996. Т. 1(3). С. 76-84.
- Личность: определения и описания // Вопросы психологии.* 1992. №3-4. С. 34-42.
- Марищук В.Л.* Психологические основы формирования профессионально-значимых качеств: автореф. дисс. докт. психол. наук Л., 1982. 48 с.
- Наенко Н.И.* Психическая напряженность. М., 1976.
- Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В.* Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. М., 1996.
- Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1964.
- Психологический словарь / Под общей ред. Ю.Л.Неймера.* Ростов-на-Дону, 2003.
- Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 1998.
- Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
- Собчик Л.Н.* Метод портретных выборов: практическое руководство. М., 1993.
- Столяренко А.М.* Прикладная юридическая психология: учеб. пособ. для вузов. М., 2001.
- Столяренко А.М.* Экстремальная психопедагогика: учеб. пособ. для вузов. М., 2002.

М.Ю. Михайлина

Влияние условий социализации подростка на его социальную адаптацию

Если рассматривать современную общеобразовательную школу как наиболее устойчивый социализирующий институт общества, то главной его задачей будет подготовка учащихся к вступлению в мир взрослых, первичная социализация и адаптация. К сожалению, в большинстве случаев, такая адаптация предполагает успешное освоение некоей условной массы информации, объединенной программой средней школы. В условиях «информационного бума», которое переживает современное общество, репродуктивное усвоение этой информации лишь в ограниченной сфере применения обеспечивает выпускникам школ успешное вступление во взрослый мир, чаще всего, путем продолжения обучения в ВУЗе, техникуме, колледже и т.д.

Результат социально-психологической адаптации в условиях общеобразовательной школы определяется степенью социальной зрелости личности подростка. Она обеспечивается активностью личности подростка в

поиске путей самореализации и представляет широкое поле консультационной деятельности для совместной работы психолога и подростка. Важно помочь старшекласснику найти пути самоопределения, выбрать наиболее эффективную стратегию поведения и научиться применять ее в разных сферах жизнедеятельности. В противном случае, социальная дезадаптация приводит к невротизации личности подростка, деформации ценностных ориентаций, нарушениям в восприятии социальных ролей взрослых.

Одним из признаков социально-психологической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения. Связано это в немалой степени со специфическими особенностями развития самосознания подростка.

В рамках консультационной работы со старшеклассниками гимназических классов г. Саратова (выборка составила 61 человек десятиклассников, пришедших на консультацию к психологу) с помощью специально разработанного опросника удалось определить наиболее значимые для них проблемы и соотнести их с проявлениями дезадаптационного поведения.

Характерными особенностями такого поведения являлись признаки эмоциональной дезадаптации как части социально-психологической дезадаптации, похожей на депрессию: подавленное состояние, некоторая отстраненность от окружающих, мрачные раздумья и тяжелые переживания. Неожиданно это подавленное состояние вдруг может смениться лихорадочной активностью по достижению какой-то цели, которая имеет скорее символическое, чем реальное практическое значение. Вскоре эта активность также резко сменяется на полную пассивность.

В учебной деятельности эмоциональная дезадаптация проявляется в резком ухудшении концентрации внимания, снижении произвольности, затрудненной реализации речевого намерения (длительное подыскивание слов, паузы и запинки, иногда доходящие до заикания). Хорошо успевающий старшеклассник может проявлять признаки панического страха перед вопросами учителя, перед контрольными работами. При этом речь ни в коем случае не идет о реальном снижении уровня развития познавательных способностей, который у тревожного подростка может быть на самом деле очень высоким. Просто эти способности на какое-то время оказываются заблокированными переживанием остро отрицательных эмоций.

Все выделенные в результате консультирования проблемы относились к нерешенным задачам самоопределения подростка и условно могут быть отнесены к трем, жизненно важным для него, сферам: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной.

Практически все подростки, попавшие в выборку, первоначально находились во фрустрированном состоянии, переживая в явной или скрытой форме межличностный конфликт. Как показал анализ качественных и количественных данных (в исследовании использовались данные, полученные

как в результате самоотчетов подростков, так и в результате обработки диагностических анкет и сконструированного опросника), большая часть дезадаптационных проявлений связана с поиском путей удовлетворения :

- потребности в привязанности (28%);
- потребности в успехе, в проверке своих возможностей (26%);
- потребности в самореализации и развитии собственного «Я» (20%).
- физиологической потребности, запускающей физическую и сексуальную активность подростков (12%);
- потребности в независимости и эмансипации от семьи (8%);
- потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе (6%).

Полученная иерархия потребностей отражает «проблемное поле» относительно благополучных с точки зрения родителей и учителей старшеклассников.

В качестве контрольной группы обследовались подростки – воспитанники детских домов и школ-интернатов для реальных и «социальных» сирот, находящихся в специфической социальной ситуации развития. Всего в этой выборке было 36 человек. Значимость основных потребностей, характерных для подросткового возраста для этой группы выглядела иначе:

- потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе (32 %).
- потребности в привязанности (20%);
- физиологической потребности, запускающей физическую и сексуальную активность подростков (18%);
- потребности в успехе, в проверке своих возможностей (15%);
- потребности в независимости и эмансипации от семьи (8 %);
- потребности в самореализации и развитии собственного «Я» (7%).

На рис. 1 графически представлены результаты сравнений иерархии потребностей подростков, воспитывающихся в разных условиях.

Сравнительный анализ результатов обеих групп выявили следующие закономерности. Доминантной потребностью в группе гимназических подростков является потребность в привязанности, что, на первый взгляд, кажется неожиданным. Дети из социально благополучных семей испытывают выраженную потребность в эмоционально значимых контактах. Высокий ранг в этой группе занимает и потребность в успехе и проверке своих возможностей, что соответствует возрастным задачам, решаемым подростком в рамках своей ведущей деятельности.

Минимальный ранг относится к потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе. Очевидно, что уровень социальной активности и зрелости подростков из гимназических классов, выражаемой в сформированной групповой деятельности, не вызывает тревоги и не является источником дезадаптационных форм поведения.

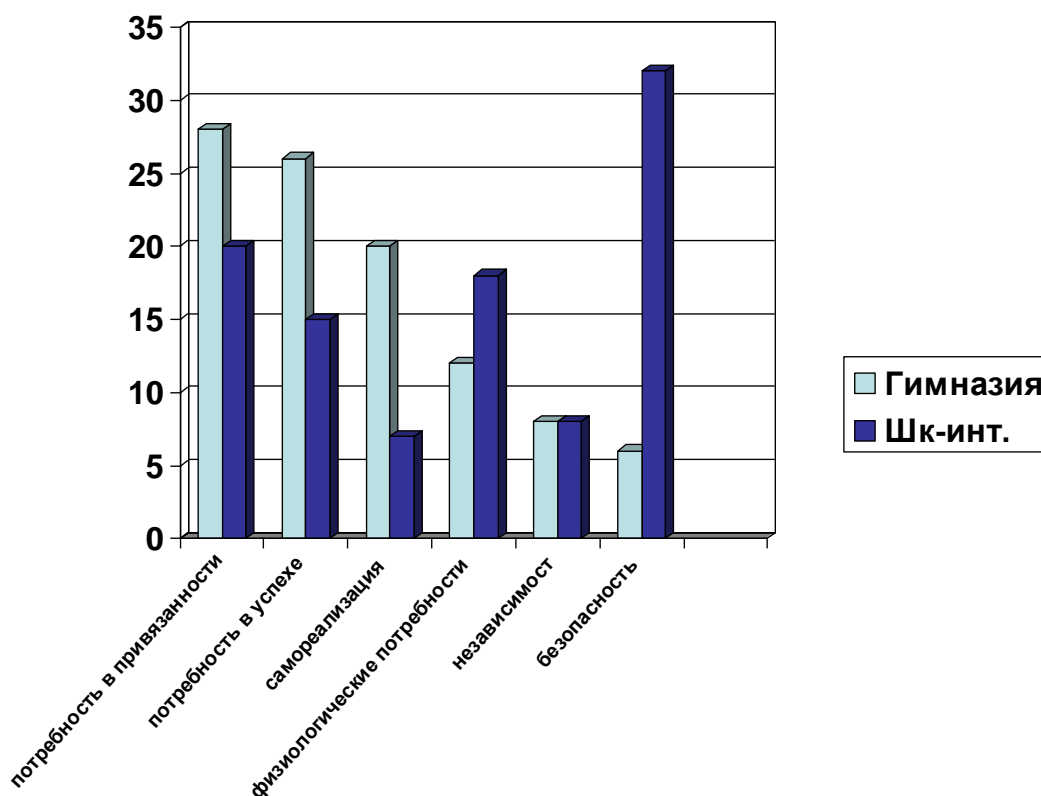


Рис. 1. Выраженность потребностей у подростков в разных условиях социализации

Любопытно, что эта же потребность, но в выборке подростков из детских домов и школ-интернатов, является преобладающей и отражает реалии условий социальной ситуации развития воспитанников закрытых образовательных учреждений. Адаптированным поведением в этом случае может считаться «принадлежность к стае» – группе сверстников с четко иерархичными внутригрупповыми отношениями.

Наименее актуальной для этой группы обследованных подростков является потребность в самореализации и развитии собственного «Я». Можно предположить, что в сообществе подростков из детских домов и школ-интернатов не приветствуется индивидуализация поведения, стремление к независимости и самостоятельности. Для многих из них представление о самом себе складывается только из тех характеристик, которыми их привычно описывают воспитатели и учителя.

Выявление ведущих социальных потребностей этой группы подростков позволило выяснить, насколько зависят от внешних условий параметры социальной адаптации личности.

Различный «профиль» доминирующих потребностей в столь разных выборках подростков, тем не менее, имеет очень важную общую черту: потребность в теплых дружеских отношениях, эмоциональном контакте и любви чрезвычайно важен для большинства обследованных, независимо от условий, в которых проходит становление личности и является потребностью,

удовлетворение которой определяет успешность – неуспешность социально-психологической адаптации в этом возрасте.

Собственно, психологическая помощь и поддержка дезадаптированных подростков должна состоять в том, что Л.С.Выготский называл «интеллектуализацией» переживаний (т.е. рефлексивное осознание и овладение ими). В результате систематических занятий с психологом участники занятий получают возможность более или менее успешно осуществлять сознательную саморегуляцию переживаний. Возникновение интеллектуализированных переживаний делает возможным дальнейшее развитие личности подростка и предупреждает возможные эмоциональные «срывы» как сигналы психологического неблагополучия в процессе социальной адаптации.

Полученные результаты могут помочь психологам-консультантам и педагогам, работающим с проблемными подростками при формировании коррекционно-профилактических программ.

Л.Е. Тарасова

Механизмы школьной дезадаптации младших подростков

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)

Переход из начальной школы в среднюю является важной вехой в жизни младших подростков. Ситуация систематического школьного обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет сложные требования не только к психофизиологической конституции школьника или его интеллектуальным возможностям, но к целостной личности и, прежде всего, к ее социально-психологическому уровню.

Школьную дезадаптацию можно рассматривать как психогенное формирование личности подростка, нарушающее его субъективный статус в школе и семье и затрудняющее учебно-воспитательный процесс. Поведенческими проявлениями школьной дезадаптации являются затруднения в учебе, вплоть до стойкой неуспеваемости, нарушение взаимоотношений со сверстниками и учителями, невротические реакции, различного рода дисфункции. Дезадаптация усугубляет имеющиеся у подростка соматические и психические нарушения, что ведет к еще большей дезадаптации и дальнейшим отклонениям в развитии.

В самом общем схематическом виде процесс дезадаптации разворачивается по принципу замкнутого порочного круга, где пусковым механизмом является, как правило, резкое изменение условий жизни, наличие стойкой психотравмирующей ситуации. При этом большое значение имеют и те особенности в индивидуальном развитии человека, которые не позволяют ему выработать адекватные новым условиям формы поведения и деятельности. В.Н.

Мясищев отмечал, что патогенность тех или иных факторов определяется не только объективным характером травмирующей ситуации, но и субъективным отношением к ней личности, поэтому процесс дезадаптации в большой степени зависит от мотивационных структур, эмоциональных и интеллектуальных особенностей индивида.

Для того чтобы школьный психолог-практик мог понять, сумеет ли он помочь школьнику преодолеть дезадаптацию, не обращаясь к другим специалистам, необходимо сформулировать критерии, которые помогли бы определить грань между нормой и аномалией.

При различном соотношении между биологическими и социальными факторами формируются и различные варианты психического дизонтогенеза. По мнению П.К. Анохина, малейший дефект созревания функциональной системы в одном из ее многочисленных и различно локализованных звеньев неизбежно сказывается на эффективности последующей адаптации. Первичное органическое неблагополучие выступает в роли препятствия на пути полноценной социально-психологической адаптации школьника, затрудняя процесс усвоения им необходимых знаний и умений.

Согласно положению Л.С. Выготского о системном строении дефекта, органическая недостаточность всегда реализуется в поведении ребенка как снижение его социальной позиции. Если коррекция имеющихся у ребенка трудностей в обучении не осуществлена своевременно, то это приводит к вторичной социально-педагогической запущенности, эмоциональным и личностным нарушениям. Вторично возникшее нарушение психического развития и негативные личностные установки, формирующиеся под воздействием постоянных школьных неудач, постепенно начинают играть ведущую роль в процессе дезадаптации.

В клинической психологии и психиатрии существует понятие оптимума функционирования какой-либо способности. В тех случаях, когда можно дать количественную оценку этой способности, этот критерий вполне применим. Например, если плохое выполнение диагностического задания заведомо не объяснимо усталостью, отсутствием интереса, личной антипатией к тому, кто проводил исследование, вывод о дисфункции изучаемой области умственного развития может быть правомерен.

Другой критерий нормы/аномалии развития в большей степени применим не к интеллектуальной, а к личностной сфере подростка. Он основан на представлении о личностном здоровье, разработанном Б.С. Братусем. Согласно его точке зрения, отношение индивида к другому человеку характеризует степень его личностного здоровья. Это отношение может варьироваться у разных людей от отношения к другому как к цели, самостоятельной ценности, до отношения как к средству, инструменту для достижения своих целей. Чем ближе отношение индивида к другому человеку как к цели, к самостоятельной ценности, тем выше степень его личностного здоровья, и, наоборот, чем ближе его отношение к отношению к другому человеку как средству, инструменту для достижения своих целей, тем глубже

степень личностной аномалии. Отношение к другому проявляется в доброжелательности, позитивных установках, отсутствии немотивированной, не объяснимой житейской ситуацией подростка агрессивности и подозрительности.

Как критерии нормы/аномалии психического и личностного развития могут быть рассмотрены и признаки, свидетельствующие о дебюте психических заболеваний в детской и подростковом возрасте. В тех случаях, когда вся система отношений ребенка или подростка оказывается серьезно нарушенной, причем без явной связи с житейской ситуацией, требуется проведение углубленной психологической диагностики. В тех случаях, когда у подростка имеются трудности, но они не охватывают всех его отношений с другими людьми и объяснимы социальной ситуацией развития, психолог-практик должен оказать ему помощь собственными силами с привлечением родителей и педагогов. Основой формой психологической помощи таким подросткам должна стать психопрофилактическая работа, которая должна воздействовать, прежде всего, на их систему отношений с другими людьми и отношение к себе. Своевременная психопрофилактическая и развивающая работа могут помочь подросткам, испытывающим трудности, преодолеть их и компенсировать дезадаптацию.

Психологический строй личности принято рассматривать как совокупность разнообразных субъектных отношений, которые обязательно объективируются (В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев и др.). Несмотря на определенную целостность субъектных отношений в структуре личности, они, в свою очередь, объединяются в отдельные комплексы - симптомокомплексы (вероятностные связи между свойствами личности). Симптомокомплексы включают более узкие отношения, проявляющиеся как в ситуативных мотивах, так и в устойчивых свойствах личности. Чтобы подробнее рассмотреть психологические предпосылки дезадаптации, опираясь на возрастные особенности, условно выделим следующие симптомокомплексы, в которых она может проявляться в подростковом возрасте. Это симптомокомплексы отношений к : учебной деятельности; учителям; товарищам; общественно-полезной деятельности; семье; самому себе (Я-концепция);миру в целом (нравственные ценности, идеалы, цели).

У младших подростков на первый план выходят симптомокомплексы, связанные с поисками своего Я, самоидентичности, с референтно-значимой группой, деятельностью, стремлением быть с товарищами и т.д. Для другого возраста могут быть иные симптомокомплексы. Но при любых обстоятельствах существует симптомокомплекс, который накладывает отпечаток на любой из них, – связанный с отношением к миру в целом, к смыслу своего существования, нравственными ценностями, жизненными планами – то, что психолог-гуманист В. Франкл назвал жизненным смыслом.

Понятие жизненного смысла как центрального образования и смыслов личностных тесно переплетаются, и каждый из личностных смыслов может, в конечном счете, стать для личности центральным смыслом существования. В

каждом и симптомокомплексов могут произойти нарушения, изменения, дефекты.

Нарушение отношения к учению может быть связано с когнитивным диссонансом; отрицательная учебная мотивация – с комплексом неполноценности, неуверенности в своих силах; нарушение отношения с учителем – с психологическим барьером, фобиями, тревожностью, агрессией; изменения отношений с товарищами – с равнодушием, отчуждением, стремлением к самоутверждению любым путем, искажением чувства взрослости; ухудшение отношений в семье – с депривацией, фрустрированностью, депрессией; потеря своего Я - с деперсонализацией, аффектом неадекватности, эгоцентризмом и т.д. В случае, если симптомокомплекс для личности центральный и связан с жизненными целями и ценностями, речь идет о глубинной устойчивой дезадаптации; если симптомокомплекс достаточно значим, нарушается один или несколько личностных смыслов, и тогда речь идет о дезадаптации углубленной, но узкой; если же нарушены какие-то навыки, привычки, ситуативные мотивы, речь идет о дезадаптации узкой и, как правило, поверхностной.

Причина дезадаптации в какой-либо области не всегда лежит на поверхности, порой ее истоки кроются совсем в другой сфере. Симптомокомплексы взаимодействуют и нередко порождают друг друга. Так, например, психологический барьер по отношению к учителю чаще всего порождает отрицательное отношение к его предмету, невнимательность, отсутствие интереса, в результате чего возникают неуспеваемость, недисциплинированность, конфликты с родителями, классным руководителем, «уход в себя».

Аффект неадекватности приводит к завышенной самооценке, недовольству отношением к себе окружающих, фрустрированности, отчуждению. Нарушаются отношения, начинаются конфликты, и как результат неуспеваемость, озлобленность, иногда побеги и бродяжничество. Поэтому, встретившись с явлением дезадаптации, включающей множество параметров, важно выявить не только, какой фактор ей способствовал, но «пусковой» психологический механизм. Только изменив или ликвидировав его, можно говорить о постепенном изменении и исчезновении дезадаптации. Бесполезно бороться с невнимательностью ученика на уроках, если главной причиной невнимательности стал психологический барьер. Не даст никакого результата борьба с грубостью, бравированием своей силой, если подросток утверждает себя перед товарищами только таким образом, надо находить другой путь его самоутверждения.

Нарушения отношений существуют в виде мотивов, состояний и свойств, входя в определенные симптомокомплексы, и возникают на психологическом уровне под воздействием самых различных внутренних и внешних факторов. Они могут достаточно долго не проявляться, существуя латентно, но нередко переходят в устойчивые образования и начинают проявляться на психосоциальном и даже социальном уровне. Происходит это

благодаря определенным «пусковым» механизмам, к которым можно отнести изменение социальной роли или статуса, унижение достоинства, оскорбление чести, предательство, несправедливость, отторжение, резкую смену жизненных обстоятельств, постоянные неудачи и прочие причины. Именно под их давлением начинают действовать психологические «пусковые» механизмы, нередко обнажая уже существующую ранее психологическую дезадаптацию – эффект неадекватности, фобии, стрессы, негативизм, фрустрацию. Дезадаптация может существовать довольно долго незаметно для окружающих, так и оставаться загадкой для самой дезадаптированной личности. Но, как правило, после действия «пускового» механизма, а иногда и нескольких, она начинает проявляться открыто, свидетельствуя о том, что субъективные отношения объективируются. У подростков это происходит в отношении к учебной деятельности, в семейных взаимоотношениях, в отношениях с товарищами по классу, с учителями, с приятелями по неформальным объединениям, в общественно-полезной деятельности, отношении к самому себе и миру в целом.

Долгое время дезадаптация может существовать только внутренне, психологически скрыто, и выявить ее можно только с помощью специальных методов диагностики. Это чаще всего различные эмоциональные состояния: тревожность, агрессия, фрустрация, враждебность, недоверие к людям, чувство одиночества и т.д. Естественно, они не возникают на пустом месте, но их присутствие даже для самой личности может быть загадкой, особенно если личность сензитивна и интровертирована. Подобные эмоциональные нарушения являются показателями психологической дезадаптации, которая в любой момент может перерасти в социально-психологическую и социальную. Это не означает, что для любой дезадаптации характерна завуалированность и ее причины обязательно глубоко запрятаны.

В процессе дезадаптации не просто происходят расстройство нормальных механизмов функционирования, а возникают различные новообразования, которые, с одной стороны, играют роль компенсаторных защитных механизмов, а с другой, – представляют негативные личностные качества, формирующиеся в ситуации фрустрации, как, например, агрессивное поведение, которое может быть вызвано различными причинами – представлением о вседозволенности, желанием что-то доказать, компенсацией за какие-то обиды, унижения и т.д.

Подобные психические новообразования, особенности поведения и функционирования, выполняющие роль защитных и компенсаторных механизмов, рассматриваются как вторичные, и даже третичные личностные расстройства. Коррекция этих надстроенных над биологическим дефектом нарушений, нуждается в личностно-ориентированных психотерапевтических воздействиях.

В связи с современными условиями жизни, перестройкой общественного сознания и ориентацией на личность, меняется содержание и методы воспитания. Система воспитания, ориентированная на внешние требования

социального контроля, заменяется системой, ориентированной на личностную позицию индивида, личную ответственность за собственное жизненное и нравственное самоопределение. Я-концепция становится основой всей системы становления нравственной воспитанности.

Учитывая теснейшие переплетения симптомов психического дизонтогенеза и признаков психогенной школьной дезадаптации, общность биологических и социальных детерминант, лежащих в их основе, психолого-педагогическая коррекция и профилактика школьных трудностей младших подростков должна включать лечение и профилактику соматических расстройств; коррекцию интеллектуальных, эмоциональных и личностных нарушений; психологическое консультирование учителей по проблемам индивидуализации обучения и воспитания подростков; создание благоприятного психологического климата в ученических коллективах; нормализацию межличностных отношений учащихся; целенаправленное воздействие на семью.

М.С. Ткачева

Особенности психологической адаптации спортсмена

к действию помеховлияний со стороны спортивного социума

Данная статья посвящена проблеме устойчивости спортсмена к помеховлияниям, обусловленным воздействием на него того социума, с которым он непосредственно взаимодействует в своей деятельности (как спортивно-соревновательной, так и любой другой в своей жизни).

Традиционно в число членов этого социума включают тренеров, товарищей по команде, спортивных соперников и известных в этой области специалистов: все эти лица являются носителями общественного мнения об уровне готовности спортсмена и его соревновательных возможностях. Их точка зрения на эти обстоятельства определяет их же поведение по отношению к спортсмену. Так, тренер на основе своих оценок подготовленности воспитанника принимает решение о том, заявлять ли его на соревнования, включать ли в основной состав команды, наконец, продолжать ли вообще работу с ним. Среди коллег по команде спортсмен завоевывает уважение и авторитет в первую очередь показываемыми результатами, которые становятся основанием того, чтобы они брали с него пример или, напротив, считали его аутсайдером в команде. Для конкурентов сведения об уровне достижений спортсмена и степени его готовности к предстоящим соревнованиям являются базой для того, чтобы рассматривать его как реального соперника и учитывать возможность его противодействия, либо не загружать своего внимания рассмотрением перспективы непосредственной борьбы именно с ним. Все эти

мнения окружающего спортивного социума фактически становятся основой формирующейся самооценки спортсмена, поскольку в последней определяющую роль играет именно его успешность в этой главной для него деятельности.

Но мы также считаем весьма существенной роль лиц, не имеющих прямого отношения к спорту, оценка которых, тем не менее, является для спортсмена значимой: семьи, близких друзей, перед которыми он обычно старается показать себя с лучшей стороны и которым его успешные выступления доставляют положительные эмоции. Зачастую именно их отношение к данной деятельности или связанные с их жизнью различные обстоятельства, на которые сам спортсмен может оказать существенное влияние, мотивируют его на начало, продолжение, возобновление или прекращение занятий спортом.

Все эти лица, связанные со спортом как социальным институтом и с жизнью и карьерой конкретного спортсмена, существенно различаются по степени осознанности и способам осуществления своего влияния (как положительного, так и отрицательного) на спортсмена.

На первое место по показателю меры осознаваемости своего влияния мы, разумеется, ставим тренера (имея в виду воспитание, непосредственно связанное со спортивной деятельностью и статусом воспитуемого как спортсмена). Именно он ставит себе задачу привлечь новичка к данной деятельности, заинтересовать его и развить у него потребность достижения успеха в этой сфере. При этом ему в любом случае приходится опираться на уже имеющиеся у ребенка или подростка мотивы и потребности, о которых он чаще всего получает сведения от самого юного спортсмена большей частью косвенным образом. В таких ситуациях ему требуется весьма существенный запас психолого-педагогических знаний, чтобы правильно интерпретировать наблюдаемое поведение и высказывания воспитанника и подобрать эффективное для данного случая сочетание обучающих и воспитательных приемов, могущих в наибольшей степени повлиять на мотивационную сферу его подопечного и усилить один из ее важнейших компонентов – стремление к достижению одобряемых и поощряемых обществом успехов, в том числе в спортивно-соревновательной деятельности. Необходимо очень внимательно разобраться в направленности личности и устремлениях спортсмена-новичка, чтобы суметь построить свое общение с ним наиболее способствующим его позитивно ориентированной социализации образом.

Сама же позитивная социализация через общение с тренером возможна лишь постольку, поскольку последний становится для ученика авторитетом, причем сразу по двум направлениям: во-первых, как специалист, способный дать полезные знания и умения и помочь реализации престижных устремлений, во-вторых, как личность, внушающая своими качествами уважение и стремление к более тесному общению. Осознавая этот свой статус и пользуясь его преимуществами, тренер способен воздействовать на мотивационную сферу личности через свои, обусловленные его опытом и собственными личностными особенностями методы обучения и воспитания, а также путем постоянного

выражения оценки спортивного прогресса своего ученика, служащей для последнего ориентиром в дальнейшей работе. Не последнее значение имеет здесь и подаваемый собственным поведением тренера пример отношения к делу. В данном случае можно, наверное, провести аналогию с таким проявлением педагогического такта, как единство обращения и отношения (по И.В. Страхову), но в связи не со словами и интонацией, а со словами и делами. Красочным примером этому может послужить выработка тренером у своих учеников сознательного отношения к спортивному режиму и соблюдение этого режима самим тренером. Подаваемый пример и ощутимая польза от определенного самоограничения в целях роста спортивных результатов становятся в конечном итоге основой интериоризации спортсменом связанных с этим тренерских установок, в результате чего соблюдение спортивного режима оказывается уже его собственной потребностью. Тогда, по крайней мере, в этом отношении спортсмена можно будет называть профессионалом, поскольку он теперь способен сам быть ответственным за данную сферу своей подготовки и не нуждается в надзоре, а значит, и в целом стал более самостоятельным. Таков лишь один из примеров воспитательного влияния тренера на спортсмена как на личность.

Коллектив команды, в которой тренируется и за которую выступает спортсмен, также становится институтом воспитания, хотя эта ее роль может и не осознаваться в полной мере всеми членами коллектива. На присвоение спортсменом культивируемых в команде групповых ценностных ориентаций и социальных установок накладывает свой отпечаток особая организация данной группы, обусловленная спецификой ее деятельности: четкое ранжирование по занимаемым местам, своеобразное сочетание конкурентного характера деловых взаимоотношений с основанными на обычных человеческих симпатиях и антипатиях межличностными контактами.

Как на спортивно-деловых, так и на межличностных отношениях и их динамике основано формирование групповой оценки успешности каждого члена команды в сравнении с остальными, которая с большой долей вероятности усваивается и им самим. Главное, чтобы эта оценка была для спортсмена стимулом к дальнейшему росту и, в то же время, не становилась причиной его психологического дискомфорта в данной группе. Позитивный характер оценка приобретает, если негативные ее составляющие относятся только к конкретным ситуациям и прекращаются после их разрешения. Оценка со стороны других людей в этом случае благоприятно влияет на возможность психологически безопасного дальнейшего совершенствования и квалификационного роста спортсмена.

Действительно, не так много найдется спортсменов, особенно совсем юных, на деле способных бороться со своим непрестижным положением в группе и заставить других переменить точку зрения на свои возможности в лучшую сторону. Обычно такой конфликт мнений разрешается путем перехода спортсмена в другую команду и, как следствие, началом завоевания авторитета в новом коллективе без тех дополнительных затруднений, которые были бы

обусловлены в прежней команде из-за наличия уже сложившейся определенной оценки его уровня и вытекающей из этого необходимости изменения в восприятии спортсмена коллективом. Но смена команды также несет в себе известные сложности: приходится начинать адаптироваться в новом коллективе, уже оформившемся как социальная группа, имеющем своих лидеров, более или менее устойчивые группировки и дружеские связи, в которые не всегда бывает легко вписаться.

Разумеется, все обстоятельства, сопутствующие смене команд и тренеров или, наоборот, стремлению изменить в лучшую для себя сторону психологическую обстановку внутри прежней команды, обязательно в той или иной степени сказываются на уровне притязаний и общей самооценке спортсмена, а следом за этим – и на его мотивах. В таких случаях спортивным педагогам становится просто необходимо уловить моменты начала изменений этих личностных свойств, чтобы не только не потерять данного индивида для спорта, но и сохранить его элементарное психологическое благополучие. Предпринимаемые со стороны тренеров и сотрудничающих с командой психологов меры вполне могут помочь избежать развития асоциальной направленности личности спортсмена. Сами способы оказания воспитательного воздействия на спортсмена могут находиться как непосредственно в области тренировочной и соревновательной деятельности, так и в сфере собственно психологического воздействия. Обе эти стороны педагогического процесса изобилуют разнообразными возможностями осуществления воспитательного влияния и его оперативной коррекции при необходимости.

В случае возникновения конфликтов с коллегами по команде, могущих нарушить оптимальные условия подготовки к соревнованиям и наносящих ущерб взаимодействию членов команды первая сама собой напрашивающаяся мера – организация со спортсменом индивидуальных занятий. Разумеется, прежде чем перевести его на такой режим работы, следует досконально разобраться в сложившейся ситуации и сделать обоснованные выводы о том, нанесет ли временная изоляция от команды в ее основной деятельности ущерба самооценке спортсмена, не воспримет ли он это как наказание, хотя иногда подобные меры могут преследовать именно эту цель.

Как уже было сказано выше, кроме спортивных педагогов и коллег по команде, на мотивационную сферу спортсмена существенное влияние оказывают и те, кто заинтересован в его успехах, но не оказывает на них прямого воздействия: семья, друзья и даже незнакомые с ним лично его или его команды болельщики. Зная, что его выступление является для них поводом серьезных эмоциональных переживаний, спортсмен начинает стремиться доставить этим людям радость. С этого фактически начинается воспитание нравственных чувств в спорте.

Итак, отношение к труду спортсмена со стороны перечисленного круга лиц (тренера, команды, других значимых окружающих) в значительной мере влияет на то, какие цели он ставит перед собой и какие усилия готов приложить для их достижения. Это отношение может, как укреплять его решимость

продолжать бороться за высокие достижения, так и, напротив, отрицательно сказаться на его спортивной и другой мотивации, подвигнуть его к перестройке иерархии мотивов и заставить отказаться от престижных намерений в спортивно-соревновательной области.

Прояснить то, с каким же «знаком» влияет референтное окружение спортсмена на его мотивационную сферу, а через нее – на спортивную помехоустойчивость, в нашей работе были призваны методики: «Сценарий спортивной карьеры», «Привлекательность спортивной группы», «Взаимоотношения с тренером» и «Мотивация к успеху». Такое их сочетание должно помочь проследить эволюцию потребностей и мотивов, приведших ребенка или подростка в спорт и побудивших отдать ему немалую часть своей жизни. Из данных, полученных по этим методикам, становится также ясно, каким образом на это влияли лица, осуществляющие педагогический процесс в спорте.

Необходимо также отметить, что все способы оказания влияния на спортсмена педагогического влияния должны применяться с учетом и так называемых инструментальных черт его личности. Для их диагностики в нашем исследовании были предназначены соответственно опросник РЕН Г. Айзенка, характерологический опросник К. Леонгарда и профильная 16-факторная методика Р.Б. Кэттелла.

По результатам обследования выборки из 88-и спортсменов различных специализаций и разного уровня достижений были установлены следующие достоверные связи между подверженностью спортсмена негативному воздействию окружающего социума и личностными особенностями.

Помеховлияющее поведение соперника и чувствительность по Кеттэллу: $r = - 0,3323$ ($p = 0,01$). Отрицательное значение этой связи на первый взгляд кажется неожиданностью, т.к. данная черта личности трактуется автором методики как мягкость, зависимость, развитая способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию. Казалось бы, наличие противоположных черт – рассудочности, реалистичности и некоторой черствости по отношению к окружающим – должно поставить в психике спортсмена надежный барьер влияниям со стороны прямого конкурента. Однако художественный склад природы, присущий людям с выраженной чувствительностью, способствует тому, что обладающий такой чертой спортсмен при соответствующем соревновательном настрое и умении управлять своими эмоциональными состояниями может легче актуализировать в своем воображении картину преодоления помеховлияния соперника (ответный удар, обгон и т.п.) с учетом видимых недостатков ведения им спортивной борьбы и внушить себе, что для него посильно не только такое преодоление, но и оказание на соперника аналогичного помеховлияния еще большей воздейственной силы. Что же касается чисто психологических, «внесоревновательных» помех соперника, то оградить себя от их негативного влияния спортсмен в состоянии путем оперативного переключения внимания на управление собственным психическим состоянием с помощью, к примеру, аутогенной тренировки, для

достижения максимального эффекта которой также немалое значение имеет воображение. Человеку с выраженной противоположной чертой – жесткостью по Кеттэллу – как раз будет сложнее абстрагироваться от «материальной» ситуации, и его психическое состояние в большей степени будет зависеть от того, что происходит в реальности, следовательно, ресурсы помехоустойчивости такого спортсмена при прочих равных условиях окажутся менее полными.

Помеховлияния соперника и отношения с тренером (шкала Ю.Л. Ханина и А.В. Стамбулова): $r = 0,2725$ ($p = 0,01$). Эта значимая положительная связь может быть объяснена следующим образом: педагогическое мастерство тренера проявляется, помимо прочего, и в том, как он сочетает в обращении со спортсменами необходимую требовательность и доверительные личные отношения. Адекватная оценка тренера как специалиста формируется у спортсмена далеко не сразу, и кажущийся подчас излишне жестким подход тренера к работе может оказать заметное отрицательное влияние на общее мнение спортсмена о тренере и его эмоциональную оценку взаимоотношений с ним. Однако если наставник не предъявляет своим ученикам максимальных требований, их мастерство, а значит, и помехоустойчивость не достигнут того уровня, на который могли бы выйти при оптимальных условиях. Но это лишь один из возможных вариантов объяснения данного явления.

Помеховлияющее поведение соперника и доминантность в отношениях с людьми: $r = -0,2587$ ($p = 0,05$). Такое свойство личности делает человека, по Кеттэллу, независимым, самоуверенным, упрямым до агрессивности, склонным бороться за более высокий статус. Проявление подобных черт в повседневном общении с людьми, естественно, переносится и на спортивно-соревновательную деятельность, где противостояние других воспринимается еще более обостренно и вызывает усиливающееся во много раз по сравнению с обычной жизнью побуждение одержать верх, заставить другого признать свою силу. У таких спортсменов гораздо легче актуализируется чувство «спортивной злости», к тому же непосредственно во время выступления они не склонны заострять внимание на своих ошибках. Мотивация достижения большего успеха, одержания победы в противостоянии является для них чрезвычайно важной побудительной силой, способной подвигнуть их на победу даже над таким соперником, который, казалось бы, объективно сильнее.

Помеховлияния соперника и дипломатичность в общении: $r = 0,2400$ ($p = 0,05$). Подобная связь довольно-таки неоднозначна. С одной стороны, свойственные «дипломатичным» по Кеттэллу людям расчетливость, проницательность, разумный подход к событиям и окружающим людям должны были бы помогать спортсменам разбираться в том, что стоит за внешними поступками окружающих, в том числе и спортивных соперников, и как следствие, не идти на поводу у своих вызываемых этими поступками эмоций. Но, с другой стороны, в процессе тактической и психологической подготовки все спортсмены постигают тонкости соревновательного поведения, в том числе и введения соперника в заблуждение по поводу своих истинных

намерений, и, соответственно, учатся сами не поддаваться на всевозможные уловки. Однако такое обучение в принципе не распространяется на повседневное общение и, следовательно, не у всех спортсменов кеттэлловская «дипломатичность» становится устойчивой чертой личности. В любом случае, вопрос о влиянии этой черты личности на помехоустойчивость спортсменов нуждается в дальнейшем тщательном изучении.

Помеховлияния соперника и общительность спортсмена: $r = - 0,2069$ ($p = 0,05$). Сама склонность человека к контактам с людьми (экстраверсия) делает для него общение жизненной необходимостью, а временную невозможность удовлетворить эту потребность – достаточно сильным стрессом. В случае с интровертированной личностью картина обратная: стрессогенным фактором становится необходимость подолгу находиться в контакте с окружающими. Это обстоятельство делает спортсмена-интроверта еще более уязвимым к воздействию соперников, тогда как экстравертированная личность вполне в состоянии в течение достаточно длительного времени выдерживать общение с себе подобными, в том числе и с прямыми конкурентами, как это имеет место в спортивной деятельности, и не испытывать из-за этого дополнительных нервно-эмоциональных перегрузок, чреватых возможными нарушениями интеллектуально-волевого сосредоточения

Помеховлияния со стороны тренера и команды и привлекательность команды как группы: $r = - 0,2796$ ($p = 0,01$). Столь значительная отрицательная корреляция говорит сама за себя: чем комфортнее чувствует себя спортсмен в составе своей команды, при непосредственном общении с другими ее членами, тем в меньшей степени он воспринимает ее как источник помеховлияний, способных нанести урон его подготовке к соревнованиям. Помехи со стороны спортсменов своей команды могут быть двоякого рода: непосредственно спортивное соперничество или неблагоприятные межличностные отношения. То и другое, естественно, в различной степени снижает привлекательность данного коллектива для спортсмена.

Тренер и команда как источник помеховлияний и чувствительность по Кеттэллу: $r = - 0,2570$ ($p = 0,05$). Р.Б. Кеттэлл включает в свою интерпретацию фактора I развитую способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей. Способность анализировать чувства окружающих и причины их поступков дает индивиду возможность разумно объяснять для себя поведение значимых других и прогнозировать его, снимая таким образом вызываемые им собственные негативные переживания (обиду, злость, зависть и т.п.). Недостаток же эмпатийных способностей чреват для спортсмена возможными осложнениями отношений с коллегами по команде из-за непонимания глубинных мотивов их поведения и, как следствие, возникновением помеховлияющего эффекта внутри команды.

Помеховлияющее воздействие тренера и команды и педантичный характер: $r = 0,2193$ ($p = 0,05$). Педантичная акцентуация характера по К. Леонгарду характеризуется инертностью психических процессов, являющейся причиной наблюдающихся у подобных личностей долгого переживания

травмирующих событий и стремления во всем соблюдать порядок, по возможности не отступая от установленных правил. Имеющего такую личностную черту спортсмена может привести в неблагоприятное состояние любое непредвиденное отклонение от заведенного порядка тренировочных занятий. Причиной этих отклонений чаще всего оказываются импровизационные действия коллег по команде. Это относится не только к тренировочным занятиям, но и к соревновательным выступлениям: нахождение товарищем новых нестандартных решений позволяет ему добиться большего успеха по сравнению со спортсменом-«педантом» за счет полной неожиданности для последнего подобной ситуации, вследствие чего действие данного помеховлияния еще более усиливается.

Значимость помеховлияний со стороны зрителей и чувствительность по Р.Б. Кеттэллу: $r = - 0,2062$ ($p = 0,05$). Здесь скорее следует обратить внимание на положительный для спортсмена эффект выражения зрителями своих чувств при его поддержке. Развитые эмпатийные способности в данном случае помогают спортсмену «заразиться» эмоциональным состоянием болельщиков и повысить уверенность в своих возможностях добиться успеха, тогда как противоположные черты – суровость, черствость, излишек практицизма – не дают возможности полноценного использования подобных ресурсов. Прямое же выражение спортсмену своего негативного отношения к нему не настолько распространено среди болельщиков, обычно оно имеет форму демонстративной поддержки соперника. В этом случае способный к сопереживанию спортсмен осознает возникающие у последнего в связи с этим дополнительные возможности и может своевременно перестроить свою тактику так, чтобы «охладить пыл» своего противника. Таким образом, можно сделать следующий вывод: рассматриваемая здесь отрицательная связь «работает» скорее через противоположности своих компонентов: недостаток эмпатийных способностей не позволяет спортсмену в полной мере воспользоваться поддержкой зрителей.

Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшие резервы позитивного воспитательного влияния спортивного социума находятся в области целенаправленной работы над развитием у спортсмена творческого воображения, спонтанности и избавлением его от давления социальных стереотипов, осложняющих полное раскрытие его соревновательных возможностей.

Л.Н. Филькова

Коммуникативные характеристики речи

«Жить в обществе вне речи невозможно. Личность находится внутри речевого потока и сама является его участником», – справедливо отмечал Ю.В. Рождественский (1999, с. 36). Поэтому среди важнейших вопросов, привлекающих пристальное внимание современных исследователей, являются проблемы общения между людьми, составляющего основу большинства видов человеческой деятельности. Коммуникативный процесс организует социум и

позволяет человеку жить и развиваться в нем, соотнося свое поведение и поведение других членов общества, а также поведение других со своим собственным. Через коммуникацию, непосредственную и опосредованную, человек получает знания об окружающем его мире, «присваивает» себе общественные ценности, созданные человеком, познает природу и сущность социальных отношений, формирует самосознание.

Вследствие значимости коммуникации ученые уделяют ей пристальное внимание, изучая объект с разных сторон, результатом чего явились многочисленные работы по философскому, психологическому, социальному, лингвистическому, интерактивному, социокультурному, межкультурному и другим исследованиям этого явления.

В истории изучения коммуникации можно выделить несколько этапов. Так, Т. Н. Астафурова (1997) предлагает следующую классификацию основных этапов коммуникативного исследования:

- в 50-60 гг. в изучении коммуникативных характеристик преобладает информационный подход, и в рамках таких дисциплин, как кибернетика, информатика, коммуникация рассматривается как односторонний информационный процесс, в котором особое внимание уделяется способам формализации сообщения, его кодированию и декодированию.

- в 60-70 гг. в центре внимания психологии, семиотики, лингвистики находилось исследование психологических и социальных особенностей коммуникации, изучение и описание прагматических характеристик коммуникативных актов, их семантическая интерпретация.

- в 80-90 гг. наблюдается интерес в коммуникативной тематике к анализу социальной сущности коммуникации, обусловленный необходимостью выявления закономерностей функционирования общества, взаимодействия его членов, становления и развития личности, организаций, общественных институтов.

В конце 90-х годов – начале XXI века акценты расставляются одновременно на различные аспекты общения, обеспечивая тем самым полипарадигмальный подход к изучению коммуникации, интегрируя накопительные знания об общении: исследуются логико-семиотические, культурологические, социо- и психолингвистические коммуникативные проблемы, переключается внимание теоретического языкознания с внутренних, собственно лингвистических проблем, на проблемы лингвистики текста, с пропозиции – на субъективную часть высказывания, связывающую последнее с личностью говорящего, на сложные взаимоотношения между когнитивной и языковыми сферами сознания личности, на рассмотрение коммуникации как феномена того или иного исторического типа культуры (Астафурова, 1997, с. 10-11).

Коммуникация – достаточно широкое и емкое понятие. В ряде систем социально-психологического знания процесс коммуникации интерпретируется: как 1) путь сообщения, связь одного места с другим и 2) общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия

людей в процессах их познавательной-трудовой деятельности, осуществляемое главным образом при помощи языка (реже при помощи знаковых систем) (Большой энциклопедический словарь, 1998, с. 557).

Информация трактуется как «сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах» и/или как «сообщения, осведомляющие о положении дел, о состоянии чего-нибудь» (Ожегов, 1986, с. 217).

Таким образом, обобщенно информация – это представленное в том или ином виде знания/сведения/сообщения, передаваемые коммуникантом реципиенту при помощи знаковой системы. Информация может быть представлена в различных формах: в указанной передаче (или обмене) участвуют представления, идеи, интересы, мысли, чувства, настроения, состояния, знания, опыт, установки и прочее; чаще – это комплекс (сочетание) мысли и чувства, рационального и эмоционального аспектов передаваемого.

Но было бы ошибочным сводить процесс коммуникации между людьми только к обмену информацией. Во-первых, в философских подходах к изучению сущности указанного процесса – например, в философии К. Ясперса коммуникация – процесс, в котором Я действительно становится самим собой благодаря тому, что оно обнаруживает себя в другом. Диалектика определения субъекта коммуникации дополняется еще и закономерной сменой объектной и субъектной позиций для каждого из участников взаимодействия. Этого положения придерживаются не только философы (М. М. Бахтин, М. С. Каган, К. Н. Любутин, Д. В. Пивоваров и другие), но многие психологи. Так, А. А. Бодалев отмечал: «Процесс общения является таким видом взаимодействия людей, в котором последние выступают по отношению друг к другу одновременно (или последовательно) и объектами, и субъектами» (Бодалев, 1983, с. 89).

Во-вторых, в данном подходе внимание концентрируется на передаче информации в одном направлении (от коммуникатора к реципиенту) без учета того, что обратная связь (от реципиента к коммуникатору) может быть рассмотрена как смена ролей: коммуникатор может стать реципиентом и наоборот. Появляется необходимость рассмотрения варианта смены ролей в процессе коммуникации. Достаточно четко данная смена представлена в теории коммуникации Г.М. Андреевой.

Г.М. Андреева при исследовании коммуникативных процессов предлагает схему диалога, демонстрирующую изменение информационного потока. Суть коммуникативного процесса, по Андреевой, не просто взаимное информирование, но «совместное постижение предмета»: «Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения» (Андреева, 1996, с. 90).

Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает, что при обмене информацией происходит изменение самого типа отношений, который сложился между участниками

коммуникации. Ничего похожего не происходит в «чисто» информативных процессах» (Андреева, 1996, с. 85).

В-третьих, при рассмотрении человеческой коммуникации с точки зрения теории информации фиксируется лишь формальная сторона процесса: как информация передается, тогда как в условиях коммуникации между людьми информация формируется, уточняется и развивается (Андреева, 1996, с. 84).

При передаче информации в процессе коммуникации используются различные знаковые системы. Основным средством установления коммуникации является речь.

Речевая коммуникация – это один из видов коммуникации. В самом общем виде речевая коммуникация может быть определена как процесс коммуникации, осуществляемый в социальном контексте в виде целенаправленного речевого взаимодействия в устной и письменной форме.

Речевая коммуникация осуществляется в устной и письменной форме, а это значит, что для речевых действий используются оба вербальных канала коммуникации (устный и письменный). Следует также иметь в виду, что, кроме собственно речевого взаимодействия, то есть обмена вербальной информацией, представленной в текстах разных жанров, речевая коммуникация включает обмен действиями, поступками, эмоциями и т.д.

Речевая коммуникация - это всегда совместная речевая деятельность, которая предполагает передачу словесно выраженной информации, согласованность, понимание и принятие действий каждым ее участником. Специфика коммуникативного взаимодействия заключается в определенном характере действий его участников, оно всегда является взаимным, любое действие одной стороны вызывает ответную реакцию другой стороны. Реальное речевое взаимодействие субъектов в процессе достижения каждым из них своей цели, удовлетворения своих собственных интересов и является объектом речевой коммуникации.

Для более полной характеристики объективной стороны следует принимать во внимание и другие дополнительные признаки и условия: время, место и иные обстоятельства, при которых совершается речевая коммуникация.

Средства речевой коммуникации разделяются на вербальные (словесные) и невербальные. К невербальным средствам относятся интонация, громкость, пауза в речи, мимика, поза, взгляд, жесты, дистанция. Все это средства передачи информации, дополняющие основное средство общения в профессиональной деятельности – речь.

Самым универсальным средством коммуникации является речь, поскольку при передаче информации с ее помощью менее всего теряется смысл общения. Человеческая речь возникает в ответ на необходимость вступить в общение с кем-либо или сообщить что-либо. Более точно речь можно определить как «использование языка в коммуникативных целях» (Куницына, Казаринова, Погольша, 2003, с. 45). Посредством речи не только «движется» информация, но и участники коммуникации особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют и убеждают друг друга, т.е. стремятся достичь определенного изменения поведения. «То и дело возникают парадоксы речевого общения; человек, пользующийся русским языком как языком материнским, время от времени

чувствует полную неспособность к речевому взаимодействию с другими членами своего же языкового коллектива. И дело не в «незнании» языка - дело обычно в неумении корректно им пользоваться, т.е. в неумении грамотно «разместить себя» в той или иной речевой ситуации» (Клюев, 2002, с. 9).

Качества речи, которые помогают осуществить общение и сделать его эффективным называются коммуникативными. К коммуникативным качествам речи относятся следующие.

1. Нормативность, или правильность речи, т.е. умение точно в соответствии с нормами литературного языка передавать мысли.

2. Точность. В этом понятии выделяются два аспекта: точность в отражении действительности и точности выражения мысли в слове. Первый аспект связан с истинностью речевого высказывания, во втором аспекте возможны следующие недостатки: отсутствие конкретности, смещение близких по звучанию, но разных по значению слов.

3. Логичность – коммуникативное качество речи, которое состоит в отражении структуры мысли и ее развития в семантических связях элементов речи. Соблюдение или нарушение логики изложения сказывается на понимании речи слушателями.

4. Уместность – необходимое условие хорошей речи, которое заключается в таком подборе, такой организации средств языка, которые делают речь отвечающей целям и условиям коммуникации. Уместность речи определяется соответствием теме сообщения, его логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей. Уместность речи – качество, важное в социальном аспекте: оно регулирует речевое поведение. Умение найти нужные слова, интонацию в той или иной ситуации общения – залог эффективного взаимоотношения собеседников, возникновения так называемой обратной связи.

5. Чистота речи. Чистой называется такая речь, в которой нет элементов, чуждых литературному языку, а также неуместно употребляемых иноязычных слов.

6. Ясность и доступность. Ясность достигается четкой композицией, логичностью изложения, убедительностью аргументов и предполагает использование сложных синтаксических конструкций для выражения сложных мыслей.

7. Богатство речи. Это максимально возможное насыщение речи разными, не повторяющимися средствами языка в той мере, в какой это необходимо для реализации коммуникативного намерения. Чем разнообразнее речь, тем больше в ней содержится информации.

8. Выразительность. Выразительность речи достигается при помощи следующих структурных элементов: речевых фигур, образных средств (сравнения, эпитеты, ирония и т. п.) и эстетически совершенного стиля. Искусное применение оратором этих экспрессивных средств обеспечивает эффективное воздействие не только на ум, но и на чувства слушателей.

Суммируя все сказанное, следует отметить, что речевая коммуникация должна быть целенаправленной, структурно организованной, информационно

эффективной. В её основе должны лежать некоторый общий язык, использование максимально широкого набора вербальных и невербальных средств взаимодействия.

Библиографический список

Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.

Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации. Волгоград, 1997.

Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.

Большой энциклопедический словарь. М., 1998.

Клюев Е.В. Речевая коммуникация. М., 2002.

Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. СПб., 2003.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1986.

Рождественский Ю.В. Теория риторики. М., 1999.

А.Д. Шамионов

Профессиональные намерения студентов-психологов 3 курса

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)

На разных этапах профессионализации статистические взаимосвязи могут иметь различную структуру, определяемую различными психолого-педагогическими условиями формирования личности специалиста-психолога. Поэтому, рассмотрим, как взаимосвязаны характеристики профессиональных намерений будущих педагогов-психологов 3 года профессионального обучения с их индивидуально-психологическими и социально-психологическими качествами, сохраняются ли значимые взаимосвязи, обнаруженные у студентов 1 курса.

По результатам корреляционного анализа у испытуемых 3 курса сохраняются на высоком уровне значимости взаимосвязи между отношениями родителей и детей, т.е. показателями психологического климата в семье. Также на значимом уровне сохраняется взаимосвязь между отношениями испытуемых с родителями и престижностью будущей профессии. Это означает, что и на третьем курсе обучения испытуемых, так же как и на первом, взаимоотношения в семье являются одним из важных факторов формирования их профессиональных намерений.

На прежнем высоком уровне значимости остаются связи между ценностями испытуемых, обуславливающими их профессиональные намерения. Это говорит о том, что ценностные ориентации студентов-психологов не претерпевают серьезных изменений на среднем этапе профессионального обучения в вузе. Для испытуемых с разными ценностями характерны разные профессиональные намерения. В частности, на значимом уровне сохранились взаимосвязи между ценностью творчества для испытуемых

и оценкой востребованности профессии педагога-психолога, между ценностью здоровья для испытуемых и их намерением не работать психологом в силовых структурах. На высоком уровне значимости сохранились взаимосвязи, касающиеся мотивации достижения испытуемых. В данном случае, выраженность мотивации достижения связана с важностью необходимых связей, знакомств для достижения успеха в жизни. Наличие этой связи и на 3 курсе свидетельствует о том, что мотивация достижения у испытуемых не снизилась к середине учебы, студенты также как и на 1 курсе полны решимости достичь успеха в жизни.

Таким образом, наличие и у первого и у третьего курсов вышесказанных взаимосвязей между характеристиками профессиональных намерений, возможно, свидетельствует о том, что у испытуемых сформированы достаточно четкие и устойчивые профессиональные намерения, содержание профессии «педагог-психолог» полностью соответствует их ожиданиям, присутствует уверенность в правильности профессионального выбора.

Тем не менее, в результате корреляционного анализа результатов психологического исследования студентов-психологов 3 курса были обнаружены и новые взаимосвязи. На значимом уровне связаны удовлетворенность самим собой, своими качествами и способностями и удовлетворенность тем, как складывается жизнь в целом ($r=0,62$, при $p < 0,01$). Данная взаимосвязь говорит о сопряженности этих индивидуально-психологических характеристик испытуемых, об их взаимостимуляции. Повышение одного из них вызывает рост второго. Удовлетворенность испытуемого, как хозяина жизни, самим собой проецируется на удовлетворенность жизнью в целом. Очевидно, удовлетворенность студентов тем, как складывается их жизнь в целом, во многом предопределяет профессиональные намерения в будущем. Ведь, чем более довольны студенты происходящим настоящим, тем меньше они намерены изменить что-то в будущем. Другими словами, если испытуемых все устраивает в настоящем, профессиональные намерения как будущие профессиональные цели не подвергаются изменению, исчезает их гибкость, вариативность, а то и вовсе намерения сводятся к нулю.

На высоком уровне значимости обнаружена взаимосвязь между возможностью повторного выбора профессии «педагог-психолог» и удовлетворенностью испытуемых процессом учебы ($r= 0,69$, при $p < 0,001$). Студенты, которым процесс учебы доставляет удовольствие, при возможности повторного выбора профессии, полностью подтвердили бы свой выбор. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что удовлетворенность испытуемых процессом учебы, качеством образования оказывает большое влияние на уверенность испытуемых в правильности выбора будущей профессии, которая, в свою очередь, является одним из факторов формирования определенных и устойчивых профессиональных намерений, и одновременно, их структурным компонентом.

Рассмотрим довольно интересную значимую обратную корреляцию между оценкой испытуемыми своей успеваемости и ценностью счастливой семейной жизни ($r=-0,67$, при $p<0,001$). Чем выше оценивают свою успеваемость испытуемые, тем меньшую ценность для них представляет счастливая семейная жизнь. Возможно, это связано с тем, что для таких студентов первоочередной приоритетной целью является карьера, интересная работа, материальная обеспеченность, а счастливая семейная жизнь отходит на второй план. Как раз в этом случае, можно с уверенностью сказать, что у испытуемых сформированы определенные, четкие, устойчивые, но не вполне адекватные, профессиональные намерения, а в жизненных планах ближе к середине обучения счастливая семейная жизнь стоит далеко не на первых местах. Возможно в дальнейшем, у студентов произойдет переосмысление ценностей и ближе к концу обучения они пересмотрят свои жизненные и профессиональные планы, а ценности, связанные со счастливой семейной жизнью выйдут на первый план.

На значимом уровне обратно взаимосвязаны уверенность испытуемых в себе как ценность и важность необходимых связей, знакомств для достижения успеха в жизни. Чем большую ценность для студентов представляет уверенность в себе, тем меньше, как они считают, им пригодятся необходимые знакомства и связи для достижения успеха в жизни. Видимо, студенты, обладающие этой ценностью, настолько уверены в себе, что им мало пригодятся связи и необходимые знакомства для достижения успеха в жизни. Они самостоятельно будут двигаться к профессиональной цели и всего добьются сами. Здесь мы видим психологическую основу формирования субъектных качеств будущих специалистов и адекватных профессиональных намерений, определяющих самостоятельность в профессии.

Рассмотрим взаимосвязи между ценностями, обуславливающими профессиональные намерения. На значимом уровне ценность любви обратно связана с ценностью творчества ($r=-0,69$, при $p<0,001$). Чем меньшую ценность для испытуемых представляет любовь, тем больше они ценят творчество. Любовь и творчество – это возвышенные содержательные ценности, предполагающие увлеченность, вдохновение, эмоции и имеющие много аналогий друг с другом. Нередко творческие люди одиноки и самодостаточны. Вся их активность направлена только на творчество, а свои чувства и переживания они отражают в продуктах творчества. Таким образом, творчество и любовь как схожие ценности малосовместимы, и в рейтинге ценностей, как показывает статистика, они часто занимают места на противоположных концах рейтинговой шкалы.

На высоком уровне значимости была обнаружена интересная взаимосвязь между ценностью безопасности для испытуемых и востребованностью профессии педагога-психолога ($r=0,66$, при $p<0,001$). Наивысшие оценки востребованности профессии педагога-психолога ставят испытуемые, для которых большую ценность представляет собой безопасность. Видимо, в данном случае, речь идет о специфике и содержании профессии «педагог-

психолог». Педагог-психолог должен заботиться о психологической безопасности учащихся, обеспечивать комплексную организацию безопасной образовательной среды учащихся и педагогов. Это говорит о том, что студенты отождествляют себя с образом «Я-педагог-психолог», у них сложилось правильное представление о будущей профессии. Данная взаимосвязь свидетельствует об информированности испытуемых о содержании будущей профессии, о функциях и должностных обязанностях педагогов-психологов, о том, что у студентов уже к третьему курсу обучения в вузе сформирована профессиональная идентичность, а значит и устойчивые и четкие профессиональные намерения.

На значимом уровне обратно связаны ценность активной деятельной жизни для испытуемых и мотивация достижения ($r=-0,73$, при $p<0,001$). Чем большую ценность для испытуемых представляет активная деятельная жизнь, тем ниже у них мотивация достижения. Видимо, студенты считают, что данные категории аналогичны и взаимозаменяемы, и для достижения успеха им достаточно активной деятельной жизни, ведь активность является мощным средством достижения успеха. Другими словами, мотивация достижения как содержательный феномен включает в себя и активную деятельную жизнь, поэтому наличие хотя бы одной из этих категорий, по мнению студентов, достаточно для успешного достижения будущих профессиональных целей.

Весьма интересны взаимосвязи между элементами достижения успеха в жизни. Рассмотрим значимую корреляцию между важностью хорошего образования и интеллектуальными способностями испытуемых для достижения успеха в жизни ($r=0,77$, при $p<0,001$). Данная взаимосвязь говорит о том, что для получения хорошего образования, по мнению студентов 3 курса, необходимы интеллектуальные способности и что, хорошее образование только в сочетании с интеллектуальными способностями позволяет добиться успеха в жизни и осуществить намеченные профессиональные планы.

На высоком уровне значимости обнаружена взаимосвязь между важностью удачного стечения обстоятельств для достижения успеха в жизни и выраженностью намерения в будущем применять знания психологии в других профессиях ($r=0,70$, при $p<0,001$). Эта взаимосвязь свидетельствует о том, что студенты полагаются не на свою активность, а на волю случая в вопросе достижения успеха в жизни. И при удачном стечении обстоятельств они намерены в будущем применять знания психологии в других профессиях. То есть профессиональные намерения у этих испытуемых отличаются расплывчатостью и фрагментарностью, в их реализации большое значение играет не закономерное применение полученных профессиональных знаний, а достаточно случайное стечение обстоятельств. Возможно, такое положение дел для студентов 3 курса является приемлемым, так как позволяет им строить достаточно гибкую программу своей будущей жизни.

На значимом уровне обратно взаимосвязаны важность интеллектуальных способностей и необходимых знакомств, связей для достижения успеха в жизни ($r=-0,72$, при $p<0,001$). Рассматриваемая корреляция свидетельствует о наличии

двух противоположных путей достижения успеха в жизни испытуемых - активного и пассивного. Можно достичь успеха самостоятельно с помощью интеллектуальных способностей, а можно с помощью связей, необходимых знакомств. Отсутствие одного из этих факторов у испытуемых порождает нужду во втором, и наоборот.

Рассмотрим значимую обратную взаимосвязь между важностью необходимых знакомств, связей для достижения успеха в жизни и четкостью профессиональных планов испытуемых ($r=-0,68$, при $p<0,001$). Чем более четче и конкретнее в деталях испытуемые представляют свои профессиональные планы на будущее, тем менее важным для достижения успеха в жизни являются необходимые связи, знакомства, а в структуре профессиональных намерений студентов-психологов на 3 курсе отсутствуют элементы, связывающие активность будущих психологов с привлечением активности других людей. Видимо, это говорит о том, что когда у испытуемых сформированы четкие и устойчивые профессиональные намерения, пропадает важность необходимых связей как фактора достижения успеха в жизни и испытуемые, самостоятельно, любыми другими способами успешно достигают своих профессиональных целей. Другими словами, четкость профессиональных намерений определяет их конечный результат и его самостоятельное достижение.

Оглавление

Введение	4
----------------	---

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Акименко А.К. Понятие адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного процесса ..	5
Григорьева М.В. Роль образовательной среды в процессе развития адаптационных способностей учащихся общеобразовательной школы	18
Шамяионов Р.М. К вопросу об адаптационной готовности личности	29

РАЗДЕЛ 2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ И ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Бочарова Е.Е., Шамяионов Р.М. Субъективное благополучие как существенный фактор социально-психологической адаптированности личности	36
Вагапова А.Р., Бочарова Е.Е. Исследование профессионального и личностного развития студентов как основа определения направлений психолого-педагогического сопровождения школьников	44
Григорьева М.В., Новосельцева А. А. Социально-психологические качества учащихся среднего звена школы как внутренние факторы школьной адаптации	52
Григорьева М.В., Степанкина Е.Б. Реализация мужем и женой конкретных ролей в семьях, имеющих и не имеющих детей	66
Кленова М.А. Социально-психологическая адаптация и склонность к риску в различных социально-возрастных группах	70
Мальшев И.В. Психологические характеристики адаптации выпускников школ к условиям рискогенных профессий	75
Михайлина М.Ю. Влияние условий социализации подростка на его социальную адаптацию	83
Тарасова Л.Е. Механизмы школьной дезадаптации младших подростков	87
Ткачева М.С. Особенности психологической адаптации спортсмена к действию помеховлияний со стороны спортивного социума	92
Филькова Л.Н. Коммуникативные характеристики речи	99
Шамяионов А.Д. Профессиональные намерения студентов-психологов 3 курса	104

Научное издание

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 3

Подписано в печать 16.03.2011. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать офсетная. Усл. печ. л. 11,2. Уч.-изд. л. 12,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 8

Издательство «Наука». 410031, Саратов, Московская, 35

Отпечатано в центре деловых услуг «Ризоп»
410028, Саратов, Шевченко, 2а