

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 4  
серия психология**

Санкт-Петербург  
2009

**Вестник**  
**Ленинградского государственного университета**  
**имени А. С. Пушкина**

***Научный журнал***

**№ 4**  
**Основан в 2006 году**  
серия психология

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;  
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

*Редакционный совет:*

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;  
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;  
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);  
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;  
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;  
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;  
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева

Редактор А. А. Титова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

*Адрес редакции:*

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
тел./факс: (812) 476-90-34  
[http: // www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2009

## Содержание

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

*А. Г. Маклаков*

Психологическое прогнозирование  
в экстремальных условиях деятельности .....6

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Г. Ю. Авдиенко*

Социально-психологическая комфортность образовательной среды  
как характеристика адаптированности обучаемых  
к условиям обучения и воспитания в вузе .....24

*А. А. Благинин, Е. М. Свешникова*

Особенности формирования волевых качеств  
младших школьников различных систем обучения .....35

*В. Г. Казанская*

Актуальные вопросы обучения  
в современной педагогической психологии .....43

*Е. Н. Кузнецова*

Влияние организации образовательного процесса  
по индивидуальным учебным планам на адаптацию  
старшеклассников к условиям профильной школы .....60

*М. А. Манойлова*

Психологические особенности современной  
поликультурной образовательной среды .....70

*А. А. Сидорова*

Особенности изменения адаптационного потенциала личности  
от первого ко второму курсу у учащихся вузов .....79

*В. Ю. Солонский*

Особенности изменения субъективного отношения  
к образовательной среде у курсантов СПб ВИБВ МВД России  
в процессе обучения .....95

### ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

*Л. М. Колпакова*

Психологическая адаптивность и преодоление как необходимые  
условия качества жизнедеятельности человека .....106

*Т. Н. Кондюхова*

Особенности эмоциональной сферы мужчин и женщин  
при язвенной болезни двенадцатиперстной кишки .....118

**ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО:**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*С. Т. Посохова, В. М. Сорокин, М. Х. Изотова*

Проблемы психолого-педагогического обеспечения  
эмоционального благополучия детей и подростков,  
переживших террористический акт ..... 129

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*С. С. Солянова*

Исследование возможных взаимосвязей  
организационной культуры с ценностными  
и смысло-жизненными ориентациями персонала ..... 143

*Сведения об авторах*..... 156

## Contents

### **THEORETICAL AND METODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY**

*A.G. Maklakov*

Psychological prognostication in extreme conditions of activity ..... 6

### **PSYCHOLOGY OF EDUCATION**

*G.Yu. Avdienko*

Social-psychological comfort of educational environment as the characteristic of adaptation of students to educational condition in the university ..... 24

*A.A. Blaginin, E.M. Sveshnikova*

Particularities of shaping of volitional action matures of primary pupil in different educational systems ..... 35

*V.G. Kazanskaya*

Actual problems of education in the modern educational psychology ..... 43

*E.N. Kuznecova*

Influence of organization of educational process by individual educational plans on adaptation of senior pupil to conditions of magnet school ..... 60

*M.A. Manojlova*

Psychological particularities of modern poly-cultural educational environment ..... 70

*A.A. Sidorova*

Particularities of changes of personality adaptive potential of students of university during educational from 1 to 2 course ..... 79

*V.Yu. Solonskiy*

Particularities of change of subjective relation to educational environment of students of SPb VIVV MVD of Russia during education ..... 95

### **PSYCHOLOGY OF HEALTH**

*L.M. Kolpakova*

Psychological adaptation and overcoming as required conditions of quality of life ..... 106

*T.N. Kondyuhova*

Particularities of emotions of men and women, who suffer from duodenal ulcer ..... 118

### **HUMAN AND SOCIETY: PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTION**

*S.T. Posohova, V.M. Sorokin, M.H. Izotova*

Problems of psychological-pedagogical support of emotional wellbeing of children and adolescents, who go through terrorist act ..... 129

### **PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

*S.S. Solyanova*

Issue of possible relations of organizational culture with values and life-sense orientation of personnel ..... 143

*About authors* ..... 156

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.01

*А. Г. Маклаков*

## Психологическое прогнозирование в экстремальных условиях деятельности

Изложена концепция личностного адаптационного потенциала и представлено описание психологического теста, позволяющего оценивать уровень развития личностного адаптационного потенциала. Показано, что данная интегральная характеристика психического развития является важнейшим фактором, обуславливающим успешность профессиональной деятельности в экстремальных условиях, а также эффективность постстрессовой реабилитации.

Приведены результаты экспериментальных исследований, подтверждающих значимость личностного адаптационного потенциала для успешной деятельности и сохранения здоровья в экстремальных условиях.

The conception of personal adaptative potential; and psychological test, that let to estimate the development level of personal adaptative potential are presented in the article. It's shown that this integral characteristic of psychic development is one of the important factors that determine the success of professional activity in extreme conditions, and also effectiveness of post-stress rehabilitation.

The result of experimental study, that prove importance of personal adaptative potential for successful activity and preservation health in extreme conditions.

**Ключевые слова:** личностный адаптационный потенциал, экстремальные условия деятельности.

**Key words:** personal adaptative potential, extreme conditions of activity.

Проблема прогнозирования поведения людей в экстремальных условиях деятельности, а также оценка вероятности сохранения их здоровья и работоспособности после воздействия экстремальных факторов привлекает пристальное внимание многих исследователей. Подобное внимание к данной проблеме обусловлено ее исключительной актуальностью для человечества.

Например, по мнению специалистов геологического управления США, за последнюю тысячу лет от землетрясений и извержений вулканов погибло от трех до пяти миллионов человек, из них более одного миллиона погибло в XX в. Еще больше жертв связано с наводнениями. Так крупнейшее наводнение происшедшее в Китайской провинции Хэнань в 1887 г. привело к гибели свыше 900 тысяч человек. Более 500 тысяч человек погибло в результате наводнения

12–13 ноября 1970 г. в районе островов и побережья Бенгальского залива [1, 23]. Кроме этого, в последние годы человечество пережило немало крупных технологических катастроф, явившихся результатом деятельности самих людей. К их числу относятся аварии на химических заводах в Италии, Индии и Германии, а также на атомных электростанциях в Тримайл Айленд (США) и Чернобыле.

Однако стихийные бедствия и технологические катастрофы сопровождаются не только прямыми санитарными потерями, но и психотравмирующими воздействиями, которые приводят к психическим нарушениям разнообразной нозологии. Современные исследования показывают, что в момент воздействия острые реактивные психозы возникают у 10–25% пострадавшего населения, а на последующих этапах катастрофы нарушения возникают у 35% [21]. Причем эти нарушения могут сохраняться у пострадавших на протяжении всей их жизни.

Особое место среди экстремальных ситуаций занимают социальные катастрофы, к числу которых относятся войны и военные локальные конфликты. Как известно, психологические и медицинские последствия воздействий психогенных факторов военных конфликтов обуславливают широкий круг нарушений, которые были описаны как посттравматическое стрессовое расстройство [20]. Исследования в этой области отличаются разнообразием теоретических и экспериментальных подходов [6, 16]. Проведение плановых исследований по изучению посттравматических стрессовых расстройств было начато в США, в связи с необходимостью оказания помощи американским ветеранам войны во Вьетнаме, чьи проблемы во многом схожи с проблемами Российских ветеранов войны в Афганистане [7], хотя стрессовые нарушения среди участников боевых действиях стали предметом научного изучения еще в ходе Второй мировой войны [7, 11].

Именно тогда в отечественной военной психиатрии прочно укрепилось понятие: отсроченные психогенные реакции, которые очень часто наблюдались у военнослужащих. Причем они нередко возникали не на боевых позициях, а, спустя много часов, дней и даже месяцев после боев. Наиболее ярко негативные последствия воздействий психотравмирующих факторов боевых действий отмечались у раненных и травмированных военнослужащих. Даже после выздоровления и выписки из лечебного учреждения у многих таких пострадавших длительное время отмечаются невротические реакции, затрудняющие их адаптацию к условиям мирной жизни [5].

В 1941 г. А. Кардинер [26] назвал подобные явления «хроническим военным неврозом», который, по его мнению, служит причиной нарушения ряда личностных функций, обеспечивающих успешную

адаптацию. В 1970 г. были опубликованы результаты одного из первых обобщенных исследований посвященных проблемам ветеранов военных конфликтов [24], а к середине 70-х гг. стало ясно, что эта проблема для современного общества является одной из самых актуальных [25, 27, 28]. Поэтому неслучайно с 1980 г. стали официально говорить о существовании посттравматического стрессового синдрома (Post Traumatic Stress Disorder, PTSD) [19, 22].

До настоящего времени единого мнения о механизмах, вызывающих посттравматические нарушения, нет, что не только не снижает, а, наоборот, повышает актуальность решения практических проблем, связанных с воздействиями экстремальных факторов на человека. С практической точки зрения, проблема воздействия экстремальных факторов социальной, технологической и климатогеографической среды на человека имеет несколько аспектов, а именно: прогнозирование последствий такого воздействия на людей, что непосредственно связано с проблемой PTSD-нарушений; прогнозирование поведения людей в экстремальных условиях. Решение данных задач весьма актуально для психологического обеспечения профессиональной деятельности специалистов, выполняющих профессиональные обязанности в особых условиях, а также оказание помощи лицам, ставшим жертвами чрезвычайных обстоятельств.

По нашему мнению, решение задач по прогнозированию эффективности деятельности в экстремальных условиях и оценки последствий воздействия экстремальных факторов на человека целесообразно осуществлять исходя из основных положений теории адаптации и концепции функционального состояния. Понятие «адаптация» – одно из основных в научном исследовании организма, поскольку ее механизмы, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек-среда» [4]. С этой точки зрения воздействие экстремальных факторов внешней среды на человека является лишь особенностью осуществления адаптационных процессов.

Современное представление об адаптации основывается на работах И.П. Павлова [13], И.М. Сеченова [18], П.К. Анохина [2], Г. Селье [17] и др. Несмотря на существование многочисленных определений понятия адаптации, объективно существует несколько форм проявлений этого феномена, которые позволяют утверждать, что адаптация, с одной стороны – это динамическое образование, непосредственный процесс приспособления к условиям внешней

среды, а, с другой стороны, адаптация является свойством любой живой саморегулируемой системы, опосредующей ее устойчивость к условиям внешней среды (что предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей) [3].

Поскольку адаптация является свойством любого живого организма, то данное свойство присуще и человеку. Однако человек это не просто живой организм, а, прежде всего, биосоциальная система и элемент социальной макросистемы. Поэтому при рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный [14], а также можно предположить, что способность к адаптации является не только индивидуальным, но и личностным свойством.

Адаптация, как динамическое образование тесно связана с функциональным состоянием организма [3, 9], которое является характеристикой уровня функционирования систем организма в определенный период времени, отражающей особенности процесса адаптации и гомеостаза. Можно полагать, что по качественному признаку набор функциональных состояний у всех людей принципиально одинаков, поскольку задан генетически. Однако, имеются существенные индивидуальные различия в выраженности и динамике одних и тех же состояний, что обусловлено особенностями деятельности механизмов регуляции, и в первую очередь, индивидуально-психологическими особенностями личности [15].

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать следующие предположения:

1. Адаптация – это не только процесс, но и свойство любой живой саморегулируемой системы, которое состоит в способности приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды. Уровень развития данного свойства определяет интервал изменения условий и характера деятельности, в рамках которого возможна адаптация для конкретного индивида.

2. Адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды.

3. Оценить адаптационные возможности личности, возможно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации. И чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться.

собраться. Данные психологические особенности личности взаимосвязаны между собой и составляют одну из интегральных характеристик психического развития личности – личностный адаптационный потенциал. Показатели личностного адаптационного потенциала содержат информацию о соответствии или несоответствии психологических характеристик личности общепринятым нормам.

4. Личностный адаптационный потенциал не только содержит информацию о степени соответствия психического состояния общепринятым нормам, но и позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров, что позволяет с определенной степенью успешности решать задачи прогнозирования эффективности деятельности в экстремальных условиях.

Данные предположения были реализованы в разработанной нами методике: в многоуровневом личностном опроснике «Адаптивность» [12]. Тест опросника в последнее время нашел широкое распространение при решении задач профессионального психологического отбора и сопровождения профессиональной деятельности специалистов самых различных областей деятельности, связанных с экстремальными условиями труда, что обязывает автора, во избежание возможных ошибок, дать пояснение о том, как была разработана данная методика, и в интересах каких задач она может быть использована.

#### *Описание методики*

Проводимые автором и сотрудниками Военно-медицинской академии экспериментальные исследования позволяют говорить том, что в разнообразных экстремальных ситуациях наиболее эффективны и адекватны поведение и деятельность тех людей, которые обладают определенными психологическими характеристиками. Среди которых в первую очередь следует назвать: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обуславливает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство личной значимости для окружающих (личностная референтность); особенности построения контакта с окружающими, характеризующие уровень конфликтности личности; опыт социального общения, характеризующий потребность в общении и свидетельствующий о возможности построения контактов с окружающими на основе имеющегося опыта; моральная нормативность личности, характеризующая степень понимания существующих в обществе норм и правил поведения; ориентация на соблюдение требований коллектива (уровень групповой идентификации).

Для оценки уровня развития данных характеристик были разработаны шкалы: нервно-психическая устойчивость (нпу); самооценка личности (сол); социальная поддержка (личностная референтность) (сп), принципы межличностных контактов (конфликтность) (пк), опыт общения – общительность (оо), морально-нравственная ориентация (мно), групповая идентификация (ориентация на соблюдение требований коллектива) (ги). В основу данных шкал легли вопросы теста СМИЛ, выбранные путем логического анализа. Всего было отобрано 165 вопросов. Содержательная валидность шкал оценена на основе привлечения компетентных экспертов (специалисты психологи и психофизиологи). Эмпирическая валидизация осуществлена на основе анализа корреляционных связей экспериментальных шкал с некоторыми существующими методиками. Так, шкала «нервно-психическая устойчивость» коррелирует с тестом «Прогноз», определяющим уровень нервно-психической неустойчивости ( $r = 0,86$ ). Шкала «самооценка личности» коррелирует с дополнительной шкалой теста СМИЛ «Поведенческая самооценка» (Ос) ( $r = 0,61$ ). Шкала «принципы межличностных контактов» коррелирует с методикой «Ситуации», оценивающей уровень конфликтности ( $r = 0,51$ ) и т. д.

На следующем этапе работы была проанализирована взаимосвязь полученных шкал и проведен факторный анализ. Результаты факторного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты факторного анализа шкал теста МЛО «Адаптивность»

Шкалы	Факторы второго порядка		
	1	2	3
нпу	0,744	-----	-----
сол	0,713	-----	-----
сп	0,628	-----	-----
пк	-----	0,779	-----
со	-----	0,757	-----
мно	-----	-----	0,766
ги	-----	-----	0,734

Как следует из таблицы, шкалы теста могут быть объединены путем факторного анализа в три фактора второго порядка. Факторы второго порядка были интерпретированы соответственно: поведенческая регуляция (ПР); коммуникативный потенциал (КП); моральная нормативность (МН).

Дальнейшие исследования показали, что факторы второго порядка взаимосвязаны между собой и могут входить в один фактор третьего порядка, который в последствие был интерпретирован нами как личностный адаптационный потенциал. Валидность факторов второго и третьего порядка была подтверждена результатами корреляционного анализа взаимосвязи данных характеристик с рядом методик.

Для подтверждения истинности высказанных предположений и концептуальной валидности экспериментальной модели личностного адаптационного потенциала было проведено изучение ее информативности в отношении наличия сведений о характеристиках психической нормы. При проверке методики было обследовано свыше 3000 человек, которые были разделены на три группы в зависимости от степени выраженности значений личностного потенциала адаптации. В первую группу вошли лица, обладающие высокими показателями адаптационных возможностей. В третью – низкими. Во вторую группу – с промежуточными показателями. Далее, был проведен анализ результатов обследования испытуемых по тесту СМИЛ и построены усредненные профили для каждой из групп. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что между выделенными группами существует достоверные отличия. При этом наиболее оптимальный профиль (в большей степени соответствующий общепринятым нормативным значениям) характерен для лиц 1 группы, достаточно хороший профиль – для лиц 2 группы, самый низкий профиль – для лиц 3 группы. Впоследствии было установлено, что в экстремальных условиях эти различия еще более существенны. Таким образом, разработанная экспериментальная модель несет информацию о соответствии общепринятой психической норме, что позволило в последующей работе выделить шкалы, аналогичные базовым шкалам СМИЛ (табл. 2).

В процессе разработки и апробации методики было установлено, что существует тесная взаимосвязь между успешностью профессионального обучения, эффективностью профессиональной деятельности и уровнем развития личностного адаптационного потенциала, что определило возможность использования данной методики в мероприятиях профессионального психологического отбора для деятельности в обычных условиях. Кроме этого, в ходе исследований было установлено значение личностного адаптационного потенциала для сохранения профессионального здоровья. Например, молодые люди в возрасте 18–21 года, предъявляющие жалобы на состояние здоровья в процессе адаптации к новым условиям деятельности в большинстве случаев имели более низкий уровень развития ЛАП.

Таким образом, полученные исследования говорят о том, что рассматриваемая методика, действительно, позволяет судить о некоторых адаптационных характеристиках личности. В дальнейших исследованиях было проведено изучение значимости личностного адаптационного потенциала для эффективной деятельности в экстремальных условиях и сохранения здоровья после воздействия экстремальных факторов внешней среды.

**Характеристика базовых шкал СМИЛ,  
созданных в рамках теста МЛО «Адаптивность»**

Шкалы	Коэффициенты корреляции шкал			
	1	2	3	4
L	0,915	0,999	0,945	0,949
F	0,623	0,971	0,622	0,642
K	0,736	0,995	0,721	0,742
Hs	0,669	0,985	0,693	0,671
D	0,843	0,983	0,876	0,885
Hу	0,649	0,992	0,640	0,639
Pd	0,630	0,974	0,657	0,637
Mf	0,597	0,954	0,634	0,645
Pa	0,616	0,991	0,604	0,601
Pt	0,606	0,990	0,619	0,609
Sc	0,714	0,997	0,726	0,710
Ma	0,709	0,983	0,738	0,747
Si	0,821	0,978	0,811	0,899

Примечание: в таблице приведены только достоверно значимые показатели (n = 278 человек)

*Условные обозначения:*

- 1 – коэффициенты корреляции между «сырыми» значениями шкал СМИЛ и аналогичными значениями шкал теста «Адаптивность»;
- 2 – коэффициенты корреляций значений «сырых» и Т-баллов шкал теста «Адаптивность»;
- 3 – коэффициенты корреляций между значениями в Т-баллах шкал СМИЛ и шкал «Адаптивность»;
- 4 – коэффициенты корреляций между «сырыми» значениями шкал СМИЛ и значениями в Т-баллах шкал «Адаптивность».

Рассмотрим результаты изучения значимости адаптационного потенциала личности для эффективности деятельности в экстремальных условиях.

Одно из первых подтверждений значимости личностного адаптационного потенциала для характера динамики постстрессового периода было получено при анализе результатов динамического наблюдения, проводимого сотрудниками Военно-медицинской академии, за спасенными моряками экипажа подводной лодки «Комсомолец». Исследование проводилось поэтапно. Психологические и психофизиологические обследования проводились на 3–10 сутки после катастрофы (пребывание пострадавших в госпитале), на 40–50 сутки (пребывание в санатории), на – 210–240 день (после отпуска), четвертое и пятое обследования были проведены соответственно через 1,5 и 2 года после катастрофы (период адаптации к новым условиям деятельности, определяемый спецификой пребывания в новом коллективе, новым местом службы и т.п.). Часть моряков наблюдалась и дальше.

Все спасенные моряки были условно разделены на три группы. В первую группу вошли моряки, которые по результатам теста МЛО были охарактеризованы как лица, обладающие более высокими адаптационными возможностями. В третью группу вошли моряки с низким уровнем адаптационного потенциала. Вторая группа – промежуточная.

Анализ результатов сопоставления адаптационного потенциала личности и характера изменений функционального состояния в поставарийный период показал, что лица с более высоким личностным потенциалом адаптации имели по отношению к другим группам устойчивую положительную динамику изменений функционального состояния. (Функциональное состояние моряков оценивалось специалистами-экспертами, а общее заключение для удобства математического анализа было вынесено в условной 10-и бальной системе).

Сопоставление показателей функционального состояния при первом и втором обследовании показало, что у лиц с более высоким адаптационным потенциалом наблюдается улучшение функционального состояния ( $p < 0,05$ ). В тоже время у других групп изменения не достигали уровня достоверной значимости. Полученные результаты позволяют предположить, что лица первой группы обладали устойчивой тенденцией к нормализации функционального состояния. Они обладали и более выраженной положительной мотивационной установкой по отношению к своей профессии и в результате уже через три месяца после катастрофы смогли вернуться к привычной профессиональной деятельности, тогда как другие группы, испытывая сложности в социальной адаптации, к прежней деятельности не вернулись. В дальнейшем у лиц с низким потенциалом социально-психологической адаптации было отмечено развитие различной психосоматической симптоматики и возникновение проблем в социальной сфере.

Сопоставление результатов, полученных по шкалам теста СМИЛ (табл. 3), свидетельствует о более адекватном психическом состоянии лиц первой группы по сравнению с моряками, имеющими низкий личностный потенциал адаптации. Так у первой группы моряков достоверно ниже уровень астенизации (шкалы Hs, D, Hy,  $p < 0,05$ ). Они также имели и более низкие значения по психотическим шкалам: Pa (паранойальность)  $p < 0,01$ ; Pt (психастения)  $p < 0,001$ ; Sc (шизоидность)  $p < 0,05$ ; Ma (гипомания)  $p < 0,01$ . Более низкие значения отмечены у этой группы лиц и по шкалам Pd (психопатия) ( $p < 0,01$ ) и Si (социальная интроверсия) ( $p < 0,001$ ). Таким образом, полученные результаты указывают на наличие у лиц, обладающих высоким адаптационным потенциалом, в поставарийный период более низкого уровня тревожности, более высокого уровня

нервно-психической устойчивости, отсутствие проблем в области социальной адаптации и отсутствие соматоневротической симптоматики.

Таблица 3

Результаты исследования спасенных моряков с различным уровнем личностного адаптационного потенциала в поставарийный период с использованием теста СМИЛ

Базовые шкалы СМИЛ	Первая группа	Третья группа
L	4,23 ± 0,56	3,47 ± 0,63
F	5,03 ± 0,16	9,27 ± 0,51**
K	17,60 ± 0,42	12,66 ± 0,51**
Hs	11,80 ± 0,23	14,66 ± 0,40*
D	17,23 ± 0,71	23,55 ± 0,63*
Hu	13,40 ± 0,41	17,54 ± 0,47*
Pd	21,00 ± 0,38	26,16 ± 0,53*
Mf	24,20 ± 0,31	25,33 ± 0,48
Pa	9,21 ± 0,43	18,52 ± 0,98**
Pt	24,40 ± 0,24	33,35 ± 0,72***
Sc	22,23 ± 0,31	31,25 ± 1,17*
Ma	20,41 ± 0,41	25,33 ± 0,45**
Si	20,40 ± 0,51	34,16 ± 1,08***

Примечание: в таблице приведены значения в виде «сырых» показателей  $M \pm m$ ;

*Условные обозначения:*

\* –  $p < 0,05$

\*\* –  $p < 0,01$

\*\*\* –  $p < 0,001$

группа 1 – лица с высоким личностным адаптационным потенциалом;

группа 3 – лица с низким личностным адаптационным потенциалом.

Следовательно, моряки с более высокими характеристиками личностного потенциала адаптации уже на первом этапе реабилитации отличались от других групп большим соответствием общепринятой психической норме, что, с одной стороны, подтверждает концептуальную валидность и надежность теста МЛО «Адаптивность», а, с другой стороны, объясняет тенденцию быстрого улучшения функционального состояния данной группы моряков в процессе поставарийной реабилитации.

Данное предположение подтверждается и сопоставлением результатов, полученных по тесту 16PF. Уже при втором обследовании лица с более высоким личностным потенциалом адаптации обладали большей эмоциональной устойчивостью (фактор С,  $p < 0,001$ ) и выраженными морально-волевыми характеристиками (фактор G

( $p < 0,001$ ), фактор Н ( $p < 0,05$ )). Они более раскованы (фактор F,  $p < 0,05$ ), менее напряжены (фактор Q<sub>4</sub>,  $p < 0,05$ ), более доверчивы (фактор N,  $p < 0,001$ ), а также добросердечны и ориентированы на сотрудничество (фактор А,  $p < 0,05$ ), более рациональны (фактор М,  $p < 0,01$ ). Таким образом, лица первой группы по сравнению с другими имели более выраженные психологические характеристики, определяющие положительный характер динамики функционального состояния.

Корреляционный анализ шкал МЛО и факторов 16PF показал, что уровень поведенческой регуляции во многом определяет уровень эмоциональной устойчивости (фактор С,  $r = -0,67$ ) и психического напряжения (фактор Q<sub>4</sub>,  $r = 0,57$ ), отсутствие тревожного фона настроения (фактор О,  $r = 0,44$ ), а также отсутствие враждебности и готовность к сотрудничеству (фактор А,  $r = -0,54$ ). Подобные корреляты характерны и для шкал «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность». Можно сделать вывод, что уровень личностного потенциала адаптации играет ведущую роль в формировании психических состояний в постстрессовый период и во многом определяет характер динамики функциональных состояний пострадавших.

В ходе исследования были проанализированы характеристики самочувствия, активности, настроения и реактивности лиц с различным уровнем личностного потенциала адаптации. Так, лица первой группы уже на втором этапе реабилитационных мероприятий отличались от других моряков более высоким фоном настроения ( $p < 0,001$ ), хорошим самочувствием ( $p < 0,001$ ), высоким уровнем активности ( $p < 0,001$ ) и меньшей реактивностью ( $p < 0,001$ ), что свидетельствует о более высоком по сравнению с другими группами пострадавших функциональном состоянии и устойчивости процессов регуляции, определяющих резервные возможности организма.

Достоверность полученных результатов подтверждает и анализ некоторых показателей вторичных психофизиологических индексов. Лица с более высокими адаптационными возможностями при первом обследовании отличались более высоким уровнем напряжения регуляторных механизмов. Например, они обладали более высокими показателями по индексам Робинсона ( $p < 0,05$ ) и Вейна ( $p < 0,05$ ), но при втором обследовании у этой группы отмечена тенденция к снижению напряжения. В то же время у лиц третьей группы нормализация психического состояния происходила более медленно и при втором обследовании они обладали более высоким уровнем напря-

жения по сравнению с первой группой. Сопоставляя результаты первого и второго обследования, необходимо отметить, что у лиц первой группы происходила быстрее нормализация энергообеспечивающих процессов (индекс Старра) и значительно возрастали резервные возможности организма (индекс Скибинского,  $p < 0,05$ ; индекс Квасса,  $p < 0,01$ ). Таким образом, у моряков входящих в первую группу и обладавших более высоким личностным адаптационным потенциалом действительно процесс реабилитации протекал быстрее и с большей эффективностью, что и позволило им вернуться к исполнению привычных профессиональных обязанностей. То есть, динамика процесса реабилитации во многом зависит от уровня личностного потенциала адаптации. Лица, обладающие более высокими адаптационными возможностями, быстрее восстанавливают свое функциональное состояние и быстрее возвращаются к привычной профессиональной деятельности.

Аналогичные результаты были получены при анализе особенностей динамики постстрессового периода военных летчиков, перенесших различные психотравмирующие ситуации, сопровождающиеся проявлением реальной витальной угрозы. Было выделено три группы летчиков. В третью группу вошли летчики, которые вследствие перенесенных психоэмоциональных нагрузок предъявляли жалобы на состояние здоровья (около 70% лиц данной группы в последствие были списаны по состоянию здоровья с летной работы). В первую группу вошли практически здоровые летчики, которые, несмотря на перенесенные психотравмирующие ситуации, сохранили высокую профессиональную работоспособность. Во вторую группу вошли летчики, которые имели в период реабилитации некоторые проблемы со здоровьем, но впоследствии вернулись к привычной профессиональной деятельности.

Летчики первой группы сразу же после перенесенных психотравмирующих событий обладали более высоким личностным потенциалом адаптации ( $p < 0,001$ ). У них был выше уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой адаптации ( $p < 0,001$ ), выше коммуникативный потенциал ( $p < 0,001$ ). Они в большей степени были ориентированы на соблюдение общепринятых норм поведения ( $p < 0,01$ ). Также следует отметить, что и летчики второй группы, испытывавшие определенные трудности в период реабилитации, но все-таки вернувшиеся к профессиональной деятельности, обладали более позитивными характеристиками по тесту МЛО по сравнению с третьей группой (табл. 4).

Таблица 4

Соотношение показателей личностного адаптационного потенциала после перенесенных психотравмирующих ситуаций между группами военных летчиков с различным уровнем здоровья после завершения реабилитационных мероприятий

Шкалы МЛО	3 группа	2 группа	1 группа
ну	17,10 ± 0,71	12,40 ± 0,80***	11,05 ± 0,73***
сол	5,35 ± 0,25	3,84 ± 0,15***	2,40 ± 0,14***
сп	3,10 ± 0,11	2,15 ± 0,29***	1,70 ± 0,15***
пк	7,45 ± 0,30	6,42 ± 0,21*	5,20 ± 0,23***
оо	7,50 ± 0,21	6,80 ± 0,24*	6,20 ± 0,14***
мно	7,10 ± 0,96	4,20 ± 0,26**	3,90 ± 0,12**
ги	4,13 ± 0,11	4,10 ± 0,26	3,50 ± 0,18*
ПР	25,20 ± 0,94	18,35 ± 0,95***	15,10 ± 0,89***
КП	14,90 ± 0,29	13,20 ± 0,32**	11,40 ± 0,22***
МН	11,20 ± 0,20	8,30 ± 0,30**	7,50 ± 0,44**
ЛАП	51,40 ± 1,30	38,90 ± 1,20***	35,05 ± 1,05***

*Примечание:* 1) в таблице приведены показатели шкал 2-го, 3-го и 4-го уровней теста МЛО, а также показана достоверность отличий 1-й группы (практически здоровые), 2-й группы (имевшие затяжной характер процесса реабилитации, но вернувшиеся к выполнению служебных обязанностей) по отношению к третьей группе летчиков вертолетной части (списанных с летной работы по состоянию здоровья);

2) значения представлены в виде  $M \pm m$ ;

3) условные обозначения:

\* -  $p < 0,05$

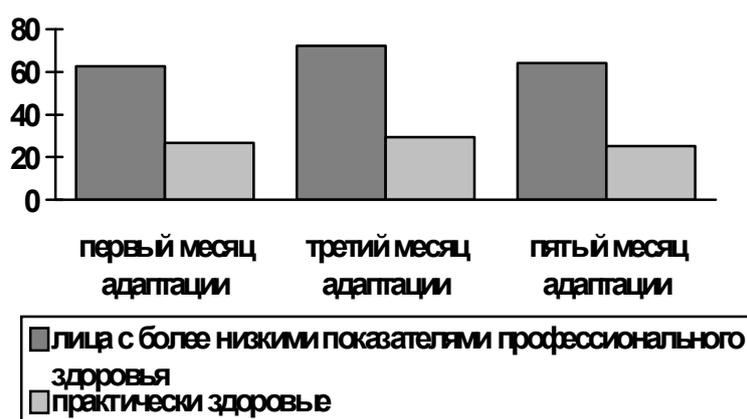
\*\* -  $p < 0,001$

\*\*\* -  $p < 0,001$ .

Следовательно, с определенной уверенностью можно утверждать, что в рассматриваемом случае характеристика личностного потенциала обладала достаточно высокой прогностичностью по отношению к исходу реабилитации и сохранению здоровья. Можно предположить, что уровень адаптационных способностей в данном случае во многом определил возможность возвращения к профессиональным обязанностям после перенесенных психотравмирующих ситуаций.

В ходе исследования значимости адаптационного потенциала личности для эффективности деятельности в экстремальных условиях была проанализирована динамика данной характеристики в период адаптации к относительно умеренным по интенсивности психоэмоциональным нагрузкам, но условия деятельности обследуемых, тем не менее, предполагали достаточно высокую вероятность возникновения реальной витальной угрозы. Исследования

проводились в течение шести месяцев. Были выделены две группы лиц. К первой группе были отнесены обследуемые, имеющие жалобы на состояние здоровья или неоднократно обращавшиеся за медицинской помощью на момент завершения исследований. Практически здоровые лица отнесены ко второй. Исследования показали, что лица второй группы в начальный период адаптации обладали более высокими характеристиками личностного адаптационного потенциала, вероятно, это во многом способствовало сохранению профессиональной работоспособности и здоровья. Более того, как свидетельствует анализ динамики показателей адаптационного потенциала личности (рис. 1), уровень начальных характеристик в течение адаптации практически не изменился, и на пятом месяце был таким же, как и на первом. Полученные результаты позволяют с определенной уверенностью говорить об относительной стабильности данного показателя, что весьма важно для прогнозирования последствий воздействия экстремальных факторов внешней среды и деятельности для здоровья.



*Примечание:* более высокие значения теста МЛО свидетельствуют о более низких характеристиках личностного адаптационного потенциала

*Рис. 1.* Динамика показателей личностного адаптационного потенциала в период адаптации к экстремальным условиям деятельности лиц с различным уровнем профессионального здоровья на момент завершения исследований (пятый месяц)

В процессе проводимых исследований также была установлена связь личностного адаптационного потенциала с эффективностью деятельности в экстремальных условиях. Данный вывод был сделан на основе анализа показателей эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях военных вертолетчиков при сопоставлении с их индивидуально-психологическими особенностями. В качестве внешнего критерия были использованы: анализ аварийности и эффективности выполнения профессиональных за-

дач, а также мнение командиров о профессиональной пригодности летчиков для деятельности в экстремальных условиях.

Все обследуемые были разделены на три группы. В первую группу вошли лица, имеющие высокие показатели профессиональной деятельности в экстремальных условиях. В третью группу вошли лица с низкими характеристиками. Вторая группа – промежуточная. Далее были сопоставлены результаты рассматриваемых групп, полученные по основным шкалам теста МЛО «Адаптивность». Результаты исследования представлены в табл. 5.

Таблица 5

Соотношение характеристик по шкалам теста МЛО между обследуемыми, различающимися по эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях

	1 группа	2 группа	3 группа
ПР	10,42 ± 0,47	21,71 ± 0,65***	40,72 ± 1,08***
КП	10,52 ± 0,37	12,57 ± 0,50***	14,45 ± 0,59***
МН	7,41 ± 0,37	7,28 ± 0,38	9,27 ± 0,53***
ЛАП	28,28 ± 0,58	41,57 ± 0,91***	64,63 ± 1,25***

*Примечание:* В таблице приведены значения в виде  $M \pm m$ ;

*Условные обозначения:*

1 группа – лица с высокими показателями эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях;

2 группа – лица с удовлетворительными показателями эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях;

3 группа – лица с низкими показателями эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях;

\*\*\* –  $p < 0,001$

Как следует из табл. 5, между выделенными группами существуют высокодостоверные отличия ( $p < 0,001$ ) практически по всем шкалам теста МЛО «Адаптивность», что подтверждает высокую надежность и концептуальную валидность данной методики. Таким образом, по своим характеристикам и возможностям данный тест может быть использован при решении задач психодиагностики, профессионального отбора и психологического сопровождения профессиональной деятельности. Он обладает достаточно высокой валидностью и надежностью в отношении прогноза эффективной профессиональной деятельности.

Таким образом, представленные выше материалы позволяют говорить о достаточно высокой надежности и валидности теста МЛО «Адаптивность», который по своей сути является экспериментальной моделью интегральной характеристики психического развития личности. Данная характеристика, названная нами личностным

адаптационным потенциалом, в определенной мере отражает возможности личности в психической и социальной адаптации, что подтверждается результатами экспериментальных исследований. Так, люди с более высоким адаптационным потенциалом обладают большими возможностями в социально-психологической адаптации к разнообразным условиям деятельности, в том числе и экстремальным. Причем, чем выше показатели адаптационного потенциала личности, тем в более жестких условиях человек может успешно выполнять профессиональные обязанности, тем выше вероятность сохранения работоспособности и здоровья после воздействия экстремальных факторов внешней среды.

Реальность существования личностного адаптационного потенциала, как интегральной характеристики психического развития человека была подтверждена не только автором, но и целым рядом самостоятельных исследований, проведенных на основе авторской концепции личностного адаптационного потенциала. Например, данная концепция была использована в разработке системы психофизиологического обеспечения деятельности военнослужащих в условиях локальных войн, осуществленной С.В. Чермяниным (1997). Основные положения этой концепции были также использованы военными психиатрами при обосновании механизмов психогенных нарушений у военнослужащих, принимавших участие в локальных военных конфликтах (1998).

В ряде работ как отечественных, так и зарубежных авторов привлекает внимание тот факт, что число лиц, адекватно ведущих себя в экстремальных условиях или сохранивших работоспособность и адекватность поведения в постстрессовый период, не превышает 20–25%. Одновременно анализ распределения значений по интегральной шкале теста МЛО «Адаптивность», характеризующий уровень развития личностного адаптационного потенциала, свидетельствует о том, что высокий уровень развития данной характеристики отмечается всего у 20–25% обследуемых. Эта закономерность характерна как для мужчин, так и для женщин. Проведенные целенаправленные исследования, частичные результаты которых представлены в настоящей статье, позволяют утверждать, что лица, сохранившие адекватность поведения и самообладания в экстремальных условиях, обладали более высоким уровнем развития личностного адаптационного потенциала.

Анализ научной литературы и результатов экспериментальных исследований позволяют высказать предположение о том, что личностный адаптационный потенциал, как интегральная характеристика психического развития формируется в процессе онтогенеза человека на основе генетически обусловленных индивидуальных характери-

стик. Имеющиеся в настоящее время экспериментальные данные позволяют утверждать, что максимального уровня развития личностный адаптационный потенциал, как личностная характеристика достигает в возрасте 19–25 лет, а затем сохраняется до 35–40 лет с последующим снижением. Хотя возрастная динамика уровня развития личностного адаптационного потенциала может иметь индивидуальную обусловленность. Тем не менее, в диссертационном исследовании В.В. Константинова (10) было установлено, что у подростков в возрасте 13–14 лет эта характеристика уже сформирована, что позволяет дифференцировать подростков по степени развития личностного адаптационного потенциала. Однако в полной мере описать и охарактеризовать факторы, влияющие на формирование личностного адаптационного потенциала, пока, не представляется возможным.

В заключении следует отметить, что многолетний опыт использования теста МЛО «Адаптивность» позволил установить следующее:

Во-первых, в большинстве исследований, посвященных изучению личностного адаптационного потенциала в рамках решения задач профотбора, отмечается отсутствие взаимосвязи между показателями данного теста и уровнем интеллектуального развития, который учитывается в большинстве случаев, связанных с решением задач профессионального психологического отбора. А также существует тесная связь результатов выполнения теста с показателями эффективности профессиональной деятельности. Данная закономерность позволяет говорить о личностном адаптационном потенциале как о самостоятельном факторе успешной деятельности в различных условиях, который необходимо учитывать при прогнозировании профессиональной пригодности.

Во-вторых, значимость личностного адаптационного потенциала для успешной деятельности или сохранения адекватности поведения наиболее отчетливо обнаруживается в экстремальных условиях деятельности или в условиях повышенных психоэмоциональных и физических нагрузок.

В-третьих, при прогнозировании эффективности деятельности в экстремальных условиях целесообразно одновременно с уровнем развития личностного адаптационного потенциала оценивать уровень функциональных резервов организма, что существенно повышает достоверность прогноза.

В-четвертых, лица, обладающие высоким уровнем развития личностного адаптационного потенциала, существенно легче переносят последствия воздействия экстремальных факторов внешней среды.

### Список литературы

1. Александровский Ю.А., Лобастов О.С., Спивак Л.И., Щукин Б.П. Психогении в экстремальных условиях. – М.: Медицина, 1991. – С. 96.
2. Анохин П.К. Системная организация физиологических функций. – М., 1969.
3. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, – 1979.
4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 268 с.
5. Биндер Г. Психопатии, неврозы, патологические реакции // Клиническая психиатрия / под ред. Г. Груде и др. – М.: Медицина, 1967. – С. 143–165.
6. Волович В.Г. Человек в экстремальных условиях природной среды. – М.: Мысль, 1983. – С. 203.
7. Гиляровский В.А. Старые и новые проблемы психиатрии. – М., 1946.
8. Знаков В.В. Письмо в редакцию (сравнительный анализ психологических последствий участия в войне ветеранов Вьетнама и Афганистана) // Психол. журн. – 1990. – Т.11. – №5. – С. 164.
9. Кемкин В.И. Категория «состояние» в научном понимании. – М.: Высшая школа, 1983. – 120 с.
10. Константинов В.В. Профессиональный психологический отбор в суворовские военные училища и кадетские корпуса Российской Федерации / автореф. канд. дис. психол. наук. 1998. – 20 с.
11. Лурия А.Р. Восстановление функции мозга после военной травмы // Афазия и восстановительное обучение: тексты. – М., 1983. – С. 143–148.
12. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих / автореф. дис. док. психол. наук. – СПб., 1996. – 37 с.
13. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М., 1949.
14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1981.
15. Пунин А.П. Очерки психологии спорта. – М.:Ф. И С., 1959. – 308 с.
16. Решетников М.М., Баранов Ю.А., Мухин А.П., Чермянин С.В. Психофизиологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в очагах бедствий и катастроф. // Воен. мед. журн. –1991. –№9. – С. 11–15.
17. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. – М.: Медицина, 1956. – 254 с.
18. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.:АМН СССР. – 1952. – Т.1. – 533 с.
19. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние проблемы // Психолог. журн. – 1992. –Т. 13. – №2. – С. 14–29.
20. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства. – М.: Медицина, 1987. – С. 303.
21. Ahearn F. Disaster and mental health: A pre-and postearthquake comparison of psychiatric admission rates // Urban and social change review. – 1981. –V. 14. – P. 22–28.
22. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Ed. 3. Washington? American Psychiatric Association, – 1980.
23. Booth B., Fitch F. Eatrtshok. London-Toronto-Melbourne., 1979.
24. Bourne P.S. Men, Stress and Vietnam. Boston, – 1970.
25. Hendlin H., Haas A.P. Suicide and Guilt as Manifestations of PTSD // Am. J. Psychiatry. – 1984. –V.148. –№ 5. –P. 586–591.
26. Kardiner A. The Traumatic Neuroses of War. –N.Y., 1941.
27. Kulka R., Schlenger W., Fairbank J.A. National Vietnam Veterans Readjustment Study. – 1988.
28. Penk W., Allen I. Clinikal Assessment of PTSD among American Minoritics who Served in Vietnam // J. Traumatic stress. – 1991, –V.2. – № 1– P. 41–66.

УДК 159.922.8

*Г. Ю. Авдиенко*

## **Социально-психологическая комфортность образовательной среды как характеристика адаптированности обучаемых к условиям обучения и воспитания в вузе**

В статье обобщены результаты исследований влияния факторов образовательной среды различных учебных заведений на развитие таких психологических характеристик обучаемых, как идентичность с социальной средой, мотивация к обучению в вузе, самооценка, профессиональная направленность и степень удовлетворения потребности в безопасности, позволившие вывести определение социально-психологической комфортности образовательной среды.

The results of study of education environment's factors' influence on development such psychological characteristics as identity with social environment, education's motivation, self-appraisal, professional orientation and the degree of satisfaction of safety's needs are summarized in the article. The definition of social-psychological comfort of education environment are given.

**Ключевые слова:** социально-психологическая комфортность образовательной среды, идентичность с социальной средой, мотивация к обучению в вузе, самооценка, профессиональная направленность, степень удовлетворения потребности в безопасности.

**Key words:** social-psychological comfort education environment, identity with social environment, education's motivation, professional orientation, degree of satisfaction of safety's needs.

Основной целью обучению в высшем учебном заведении является формирование личности профессионала. Г.М. Андреева объясняет процесс формирования личности тем, что это формирование осуществляется как путем усвоения социальных влияний, так и путем активного воспроизводства общественных отношений. Этот процесс может быть раскрыт более конкретно: в каждом отдельном случае нужен специальный анализ того, через какие конкретные группы осуществлялось общественное воздействие на личность (результат будет варьироваться в зависимости от этого обстоятельства). Это происходит не потому, что личность пассивно впитывает в себя те модели поведения, которые задает ей группа («хорошая»

или «плохая»), а потому, что ее активная позиция формируется в различных направлениях, и с различной мерой выраженности определенных характеристик в зависимости от того, развивается ли она в коллективе или в групповых образованиях, не достигших этого уровня [2].

А.Н. Леонтьев считал, что «личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается» [7]. Поэтому ключом к научному пониманию личности может быть только исследование процесса порождения и трансформаций личности человека в его деятельности. Личность выступает в таком контексте, с одной стороны, как условие деятельности, а с другой - как ее продукт. Такое понимание этого соотношения дает основание и для структурирования личности: если в основе личности лежат отношения соподчиненности видов человеческой деятельности, то основанием для выявления структуры личности должна быть иерархия этих деятельностей. Но поскольку признаком деятельности является наличие мотива, то за иерархией деятельностей личности лежит иерархия ее мотивов, а также иерархия соответствующих им потребностей [3]. Два ряда детерминант – биологические и социальные – здесь не выступают как два равноправных фактора. Социально-психологический подход, по мнению Б.Я. Парыгина, «характеризуется наложением друг на друга биосоматической и социальной программы» [10].

Е.В. Шорохова отмечает, что в основе социально-психологического понимания личности лежит «характеристика социального типа личности как специфического образования, продукта социальных обстоятельств, ее структуры, совокупности ролевых функций личности, их влияния на общественную жизнь...» [11].

Человек всегда стремится заниматься тем видом деятельности, который ему нравится и вызывает у него позитивные чувства [8]. Другими словами успешная деятельность взаимосвязана с комфортностью. Комфорт - заимствовано в первой половине XIX в. из английского языка, где *comfort* «комфорт», «поддержка, укрепление» – старофранцузское – *confort* «подкрепление», восходящего к латинскому *confortare* «укреплять» (от *fortis* «сильный, крепкий»). Комфорт – совокупность положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его контактов со средой или ее элементами; параметр оценки рабочего места. Комфортность – состояние уюта, удобства и удовлетворения, обеспеченное совокупностью положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его *трудовой деятельности* [12].

Под образовательной средой вуза Н.А. Бутин и С.Ю. Мазов понимают систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [13].

Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие [6].

Таким образом, под социально-психологической комфортностью образовательной среды понимается состояние уюта, удобства и удовлетворения, обеспеченное совокупностью положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его учебной деятельности, порождаемое системой влияний социального и пространственно-предметного окружения, побуждающего к освоению профессиональной деятельности. То есть, социально-психологическая комфортность образовательной среды может выступать в качестве характеристики адаптированности обучаемого к воздействиям со стороны образовательной среды в физическом пространстве вуза, влияющим на его идентичность с социальной средой, мотивацию к обучению, самооценку, профессиональную направленность и удовлетворение потребности в безопасности.

Одной из целей проводимого комплексного изучения особенностей развития индивидуально-психологических и личностных особенностей обучаемых различных вузов явилось подтверждение или опровержение полученного утверждения. В психодиагностическом обследовании приняли участие более тысячи ста респондентов из трех вузов: вуза Минобороны РФ, вуза Минобразования и вуза МВД России. По профилю эти вузы готовят специалистов из области профессиональной деятельности типа «человек – человек». В результате выполненной работы выявлена динамика параметра, характеризующего социально-психологическую комфортность среды обучаемых в различных образовательных средах вузов различных типов (рис. 1).

Графики, изображенные на рисунке 1, позволяют увидеть то, что динамика СПКС обучаемых в различных учебных заведениях имеет свои сходства и различия. Следовательно, в процессе учебной деятельности в вузе у обучаемых происходят изменения уровня социально-психологической комфортности в образовательных средах. Причинами изменения социально-психологической комфортности среды являются изменения: актуальности идентичности с соци-

альной средой учебного заведения, мотивации к обучению в вузе, самооценки, профессиональной направленности и степени удовлетворения потребности в психологической безопасности, что в целом можно характеризовать как изменение адаптированности обучаемых к образовательной среде вуза.

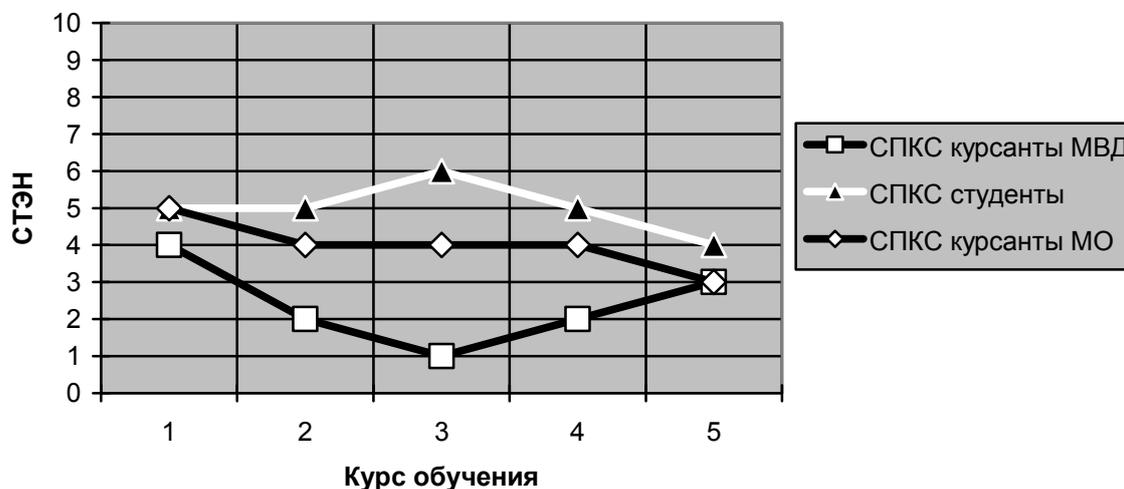


Рис. 1. Динамика развития социально-психологической комфортности в среде (СПКС) обучаемых в вузах МВД, Минобороны и Минобразования

Процесс обучения в вузе является не просто учебной деятельностью студентов или курсантов, а более сложным процессом, который можно назвать формированием личности профессионала. По утверждению Р.М. Битяновой социальная идентичность принадлежит к механизмам, регулирующим поведение человека [4].

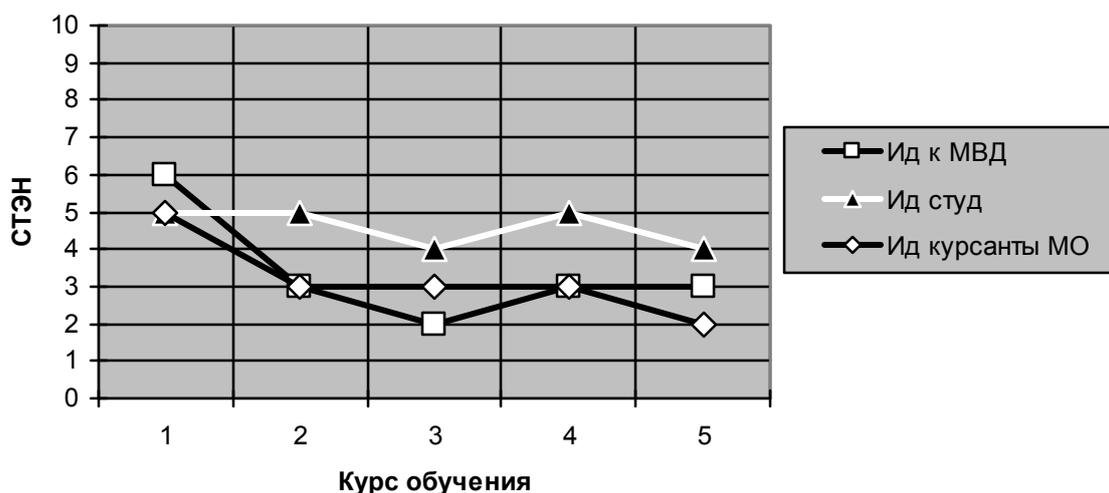


Рис. 2. Динамика идентичности с социальной средой (Ид) обучаемых в вузах МВД, Минобороны и Минобразования

На рисунке 2 изображены результаты собственных исследований идентичности обучаемых различных вузов с социальной средой.

Установлено, что степень формализованности взаимоотношений в вузе влияет на уровень осознания обучаемыми структуры социальных взаимоотношений в профессиональной среде. Следовательно, идентичность обучаемых с социальной средой вуза является не только механизмом регулирования поведения, но и механизмом научения профессиональным взаимоотношениям. При этом очевидно, что, чем сложнее система взаимоотношений в вузе, тем труднее проходит процесс их принятия обучаемыми.

Б.Г. Ананьев определил мотивацию структурным элементом личности. Исходя из этого определения, можно предположить, что мотивация к обучению в высшем учебном заведении является элементом формирования личности профессионала. По утверждению Б.Г. Ананьева, человека как субъекта определенных деятельностей определяет баланс интериоризации – экстериоризации. «На определенных уровнях интеллектуального и практического развития экстериоризация сама начинает влиять на процессы усвоения, выступая в качестве фильтра усваиваемых действий» [1]. Поэтому, необходимо было установить основные внешние факторы процесса обучения, влияющие на мотивацию студентов и курсантов к обучению в вузе.

Согласно концепции М.Ш. Магомед-Эминова мотивационный процесс можно условно разложить на пять этапов: актуализация, подготовка, исполнение, консумация, терминации.

На первом этапе – *этапе актуализации* мотивационного процесса, актуализируются имеющиеся у молодого человека психологические образования, обеспечивающие обоснованный выбор им предмета и способа удовлетворения потребности (личностные диспозиции).

На втором этапе – *этапе подготовки* – создаются условия для активации проектов, осуществляющих выборы цели, происходит формирование намерений; все эти процессы могут носить характер поисковой деятельности, ориентировки в окружающем мире, пробных действий, «разведывательных» исполнений.

*Этап исполнения*, который характеризуется не только принятием решений о конкретных выполнениях намерений, но и осуществлением действий по их достижению. Если предшествующие этапы выполнили функции по достижению первоначально поставленной цели, то можно утверждать, что этап исполнения является наиболее благоприятным с точки зрения обучения студентов в вузе.

Четвертый этап – *этап консумации* – характеризуется исполнением завершения достижения определенного результата. Он приходится на четвертый курс обучения и характерен не окончанием намерений к обучению в вузе, а достижением цели в выполне-

нии намерений предварительного периода рассматриваемого нами мотивационного процесса.

Пятый этап – *этап терминации* – условно относится к пятому курсу обучения и характеризуется остановкой реализации определенной мотивации. Это в принципе и указывает нам на остановку мотивационного процесса, развернутого личностью еще до поступления в вуз.

По мнению М.Ш. Магомед-Эминова, границы этапов мотивационного процесса и стадии деятельности достаточно подвижны и зависят от характера деятельности и особенностей ее продвижения. Далеко не каждый мотивационный цикл может состоять из всех этапов и происходить как развернутое функционирование: некоторые образующие процессы могут редуцироваться, сокращаться, а то и совсем выпадать. Например, автор утверждал, что этап консумации и этап исполнения могут быть объединены в этап выполнения. Исходя из таких предположений, можно примерно описать функционирование мотивационных образований обучаемых различных вузов (рис. 3).

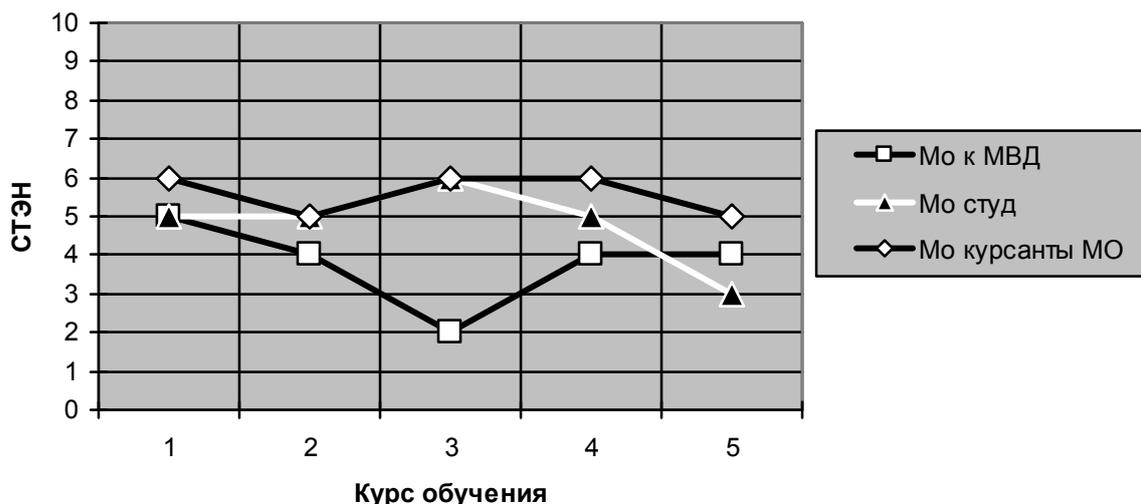


Рис. 3 Динамика мотивации к обучению (Mo) учащихся в вузах МВД, Минобороны и Минобразования

Особенностью функционирования мотивационного образования курсантов вуза Минобороны является как раз объединение этапа консумации и этапа исполнения. Этап терминации у курсантов вуза Минобороны не носит значения итогового исполнения, оно всего лишь является началом исполнения определенного завершающего действия. Поэтому у курсантов вуза Минобороны функционирование мотивационного образования в процессе обучения не носит характера завершеного действия.

Похожая картина функционирования мотивационного образования наблюдается и у курсантов вуза МВД. Однако, в отличие от курсантов вуза Минобороны, у первых, по всей видимости, процесс актуализации и подготовки растянуты по времени, что приводит как к снижению мотивационного показателя, так и к более позднему наступлению этапа исполнения. С другой стороны, этап исполнения не приводит к этапу завершающего действия – консумации, и предположительно приводит к принятию решения о конкретном выполнении намерения на достижение каких-то значимых действий. Это приводит к тому, что обучение в вузе МВД проходит без прохождения этапов консумации и терминации. Поэтому у курсантов вуза МВД, как и у курсантов вуза Минобороны, функционирование мотивационного образования в процессе обучения не носит характера завершенного действия.

У студентов наблюдаются все этапы функционирования мотивационного образования. Следовательно, обучение в вузе Минобразования носит более завершённый характер.

По всей видимости, полученные результаты свидетельствуют о создании в вузе модели профессиональной деятельности и последующему за его окончанием трудоустройству. В вузах силовых ведомств учебная деятельность подкреплена формализацией воинских отношений и, процесс обучения в таком вузе является, скорее первым этапом будущей профессиональной деятельности. Поэтому и процесс обучения в вузах силовых ведомств не может носить характера законченного действия.

В вузах Минобразования учебная деятельность студентов формализована лишь взаимоотношениями с администрацией различных уровней и преподавателями, подчас имеющими достаточно отдаленное отношение к будущей профессиональной деятельности студентов. Окончание вуза Минобразования в настоящее время не предполагает обязательного трудоустройства, поэтому завершается получением определенного количества профессиональных знаний, умений и навыков по направлению специализации.

Анализ динамики мотивации к обучению студентов и курсантов позволил определить ее этапы применительно к конкретному учебному заведению. Обобщение результатов исследования мотивации к обучению дает возможность понять важность включенности будущей профессиональной деятельности в образовательный процесс: чем больше элементов профессиональной деятельности включено процесс, тем менее завершённым он является, то есть, тем более мотивированными к профессиональной деятельности подходят обучаемые к окончанию образовательного процесса в вузе.

Вместе с тем, включение в образовательный процесс большего количества элементов усложняет процесс достижения успеха в учебной деятельности. По мнению А.Г. Маклакова, уровень самооценки в значительной мере связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человека собой, своей деятельностью, возникающей в результате достижения успеха или появления неудач. Автор утверждает, что особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению [8]. На рисунке 4 представлены среднегрупповые значения показателей, характеризующих самооценку обучаемых различных вузов на всех курсах обучения.

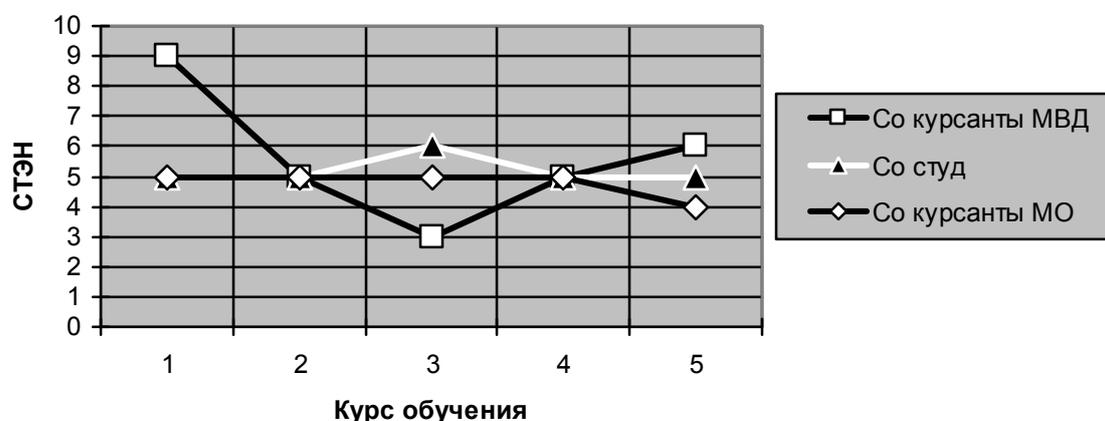


Рис. 4. Динамика состояния самооценки (Со) обучаемых вузов МВД, Минобороны и Минобразования

Собственными исследованиями автора установлено, что, во-первых, влияние факторов образовательного процесса высшего учебного заведения проявляется в изменении состояния самооценки обучаемых; во-вторых, на интенсивность и вектор изменения самооценки влияет специфика обучения в конкретном вузе; в-третьих, можно сделать предположение о том, что, чем значительнее для личностной сферы обучаемых оказываются факторы образовательного процесса и среды учебного заведения, ввиду чего самооценка претерпевает большие изменения в процессе обучения, тем количественно больше становится параметр, характеризующий самооценку курсантов и студентов на период окончания обучения в учебном заведении. Следовательно, уровень сложности взаимоотношений в вузе и включенность будущей профессиональной деятельности в образовательный процесс оказывают благоприятное влияние на укрепление самооценки обучаемых к окончанию учебного заведения.

Рассматривая развитие человека как субъекта труда, Е.А. Климов определил возрастной диапазон 11–18 лет как второй этап развития и выделил его как стадию оптанта, или оптации, предполагающей осознанную подготовку к «жизни», труду, планированию, проектированию профессионального жизненного пути [5]. Развивая теорию Е.А. Климова, А.Г. Маклаков утверждает, что в этот период также особенно интенсивно и активно формируются информационные основы моральной, социальной, а, следовательно, и профессиональной направленности личности [9]. Другими словами, это период формирования образа профессии. Процесс обучения в вузе Маклаков относит к периоду профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала. Этот период характерен тем, что человек выбрал определенное учебное заведение, психологически стал более или менее приверженцем некоторой профессиональной общности, приобретает знания и навыки, необходимые для профессиональной деятельности, при этом осваивает определенные формы мышления. Формируется профессиональная пригодность, понимаемая как системная организация субъекта и объекта и, выражающаяся в сочетании успешности учебно-профессиональной, трудовой деятельности с удовлетворенностью избранным путем [там же]. Поэтому, говоря о динамике профессиональной направленности в вузе, следует иметь в виду процесс преобразования профессиональной направленности обучаемых в профессиональную пригодность.

В собственном исследовании в качестве уровня профессиональной направленности рассматривался как раз вопрос сочетания успешности учебно-профессиональной деятельности с удовлетворенностью избранным путем (рис. 5).

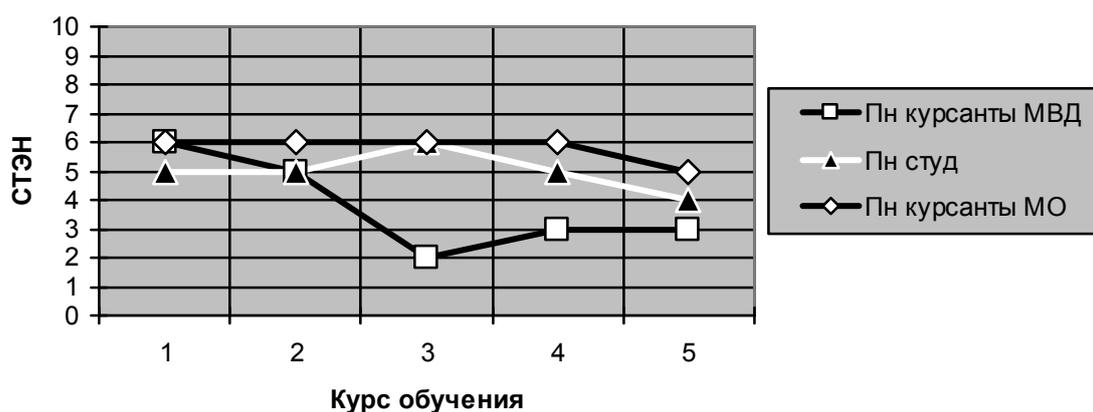


Рис. 5 Динамика профессиональной направленности (Пн) обучаемых вузов МВД, Минобороны и Минобразования

Установлено, что развитие профессиональной пригодности студентов и курсантов в процессе обучения зависит от трех основных групп факторов: во-первых, от специфики учебного процесса вуза, которая выражается в поступательности и интенсивности воздействия факторов учебного процесса на обучаемых; во-вторых, от устойчивости интереса к выбранной профессии, который выражается в личностном ее принятии; в-третьих, от осознания общественной значимости будущей профессиональной деятельности.

Ощущение комфортности образовательной среды обучаемыми зависит от степени удовлетворенности потребности в безопасности внутри вуза. Собственными исследованиями установлено, что характер воздействий среды учебного заведения, влияющих на удовлетворение потребности в безопасности обучаемых, определяется требованиями образовательного процесса и социальной среды вуза. На рисунке 6 изображены графики изменений показателей, характеризующих степень удовлетворения потребности в безопасности у обучаемых различных вузов в процессе обучения.

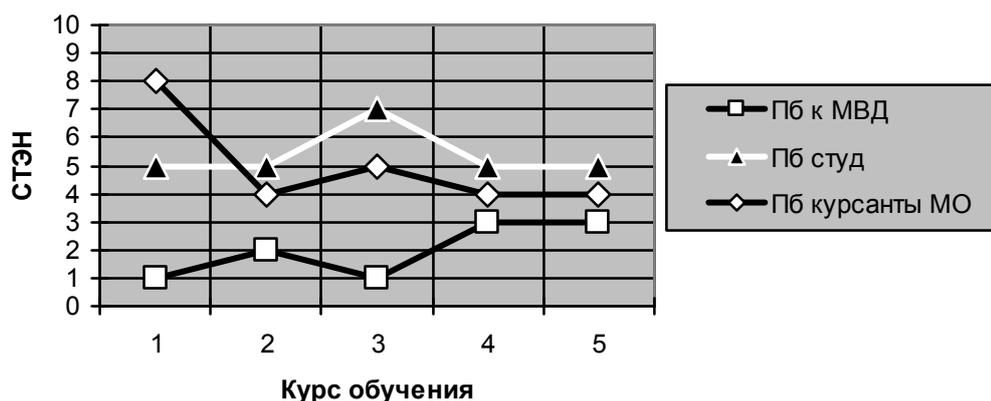


Рис. 6. Динамика реализации потребности в безопасности (Пб) обучаемых вузов МВД, Минобороны и Минобрнауки

Установлено, что характер воздействий, влияющих на удовлетворение потребности в безопасности обучаемых, определяется требованиями образовательного процесса и социальной среды вуза.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что социально-психологическая комфортность образовательной среды является динамическим процессом. Формирование и поддержание комфортного состояния обучаемых имеет определенные этапы и особенности, применительно к каждой рассматриваемой образовательной среде. При этом надо понимать, что комфортное состояние в данном случае рассматривается не как состояние домашнего уюта, а как оптимальное состояние для идентификации себя с социальным окружением, удовлетворения потребности в достижении цели обучения в вузе, которая согласуется с самооценкой, формирования

образа профессии. Каждая из образовательных сред имеет свои особенности. Учебный процесс каждого вуза определяет свои требования к образовательным и воспитательным воздействиям. Поэтому в поддержании равновесного состояния социально-психологической комфортности образовательной среды, с целью компенсации факторов образовательной среды на различных этапах обучения активируются или перестают быть активными различные элементы личностной и индивидуальной сфер индивидуальности.

Таким образом, социально-психологическая среда вуза для обучаемых будет настолько комфортнее, насколько:

- обучаемые успешно овладевают механизмами регулирования поведения и научения профессиональным взаимоотношениям;
- учебная деятельность теснее сочетается с профессиональной;
- обучаемые удовлетворены своей учебной деятельностью, достижением успехов и переживанием неудач;
- успешнее учебно-профессиональная деятельность сочетается с удовлетворенностью избранным путем;
- у обучаемых больше удовлетворена потребность в безопасности.

Следовательно, социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза является не только характеристикой адаптированности обучаемых к условиям обучения в вузе, но и фактором успешности развития личности профессионала.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания.– СПб.: Питер, 2001. –263 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология Третье издание. – М.: Наука, 1994.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического анализа. – М., 1988.
4. Битянова Р.М. Социальная психология. – М., 2001.– 328 с.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: ИЦ Академия, 2004.
6. Кречетников К. Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // Internet: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – С. 173.
8. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000.
9. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с.– С. 57.
10. Парыгин Б.Я. Основы социально-психологической теории.– М., 1971. – С. 115.
11. Шорохова Е.В. Социально-психологическое понимание личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 66.
12. URL.–<http://www.manorg.ucoz.ru>
13. URL.–<http://www.slovari.yandex.ru>

### **Особенности формирования волевых качеств младших школьников различных систем обучения**

Проведен сравнительный анализ сформированности и развития волевых качеств личности и установлено их качественное отличие у младших школьников в зависимости от образовательных систем (традиционной и развивающей Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Расширены психологические критерии прогноза успешности развития волевых качеств. Выявленные особенности развития волевых качеств помогут сосредоточить внимание педагогов и родителей на профилактике неуспешной учебной деятельности и отклонений в развитии личности младших школьников.

The comparative analysis of development of personality's will characteristics of pupils of lower school are given in the article. Quality difference in will characteristics between pupils of low school in dependense of educational system (tradition education system, developing education system of D.B. Elkonina – V.V. Davidova) is shown. Psychological criteria of forecast of will characteristic's development's success are expended. Particularities of will characteristics, which were presented in the article, will help teachers and parents to give necessarily help to the children – pupils of low school.

**Ключевые слова:** волевая сфера, младший школьный возраст, успешность обучения, развивающая система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

**Key words:** will characteristics, pupils of low school, educational success, developmental education system of D.B. Elkonina – V.V. Davidova.

В концепции модернизации современного образования особо подчеркивается роль базового звена образования – общеобразовательной школы, которая должна ориентироваться не только на усвоение учеником определенной суммы знаний, но и на развитие его личности. Школьники, учителя и родители получили закрепленное законом право на выбор программ, учебников, образовательных технологий.

Педагогическая система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, основная цель которой состоит в развитии ученика, как субъекта учения, в значительной степени отвечает задаче создания благоприятных условий для проявления и развития психического потенциала учащихся.

За последние годы общим проблемам воли и волевой регуляции посвящено незначительное число работ (Асмолов А.Г., Быков А.В., Васильева Ю.А., Дружинин В.Н., Иванников В.А., Ильин Е.П., Пасниченко А.Э., Пуртова Е.А., Фролов А.И., Шапкин С.А., Шульга Т.И.). Наряду с этим многочисленные исследования показывают, что психические особенности детей младшего школьного возраста формируются и развиваются в зависимости от условий, в частности от содержания и методов школьного обучения.

Нами было проведено специальное экспериментальное исследование, в котором принимали участие учащиеся 1–4 классов традиционной и развивающей Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова систем обучения школ г. Нижневартовска. Исходя из целей исследования, учащиеся начальных классов, были разделены на две группы, в зависимости от программы обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, традиционная система обучения).

Для классификации волевых качеств выделим критерии степени значимости данного волевого качества для того или иного вида деятельности, в нашем случае – учебной деятельности (основываясь на концепции Рудика П.А и Щербакова Е.П.). В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции мы будем понимать меру овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Выделим значимые волевые качества, обуславливающие, на наш взгляд, успешность учебной деятельности: упорство и настойчивость, решительность, выдержка.

Методы исследования волевых качеств младшего школьника отвечали задачам исследования и были разнообразны (наблюдение, эксперимент, анкетирование, тестирование, метод срезов, метод экспертных оценок, методы статистической обработки данных). Все использованные в работе методы, проведенные независимо друг от друга, дали результаты, которые взаимно согласуются, что также говорит о валидности примененного инструментария.

Первый этап эксперимента включал в себя предварительное знакомство с детьми, поступившими в 1-й класс, диагностику их волевых качеств. Это способствовало выяснению степени их готовности к обучению и позволяло оценить однородность групп двух систем обучения: развивающего (РО) и традиционного (ТО). Для этого был использован детский вариант индивидуально-типологического опросника – ИТДО [8, с. 87]. По результатам, обследованные были распределены на две группы: с высоким и низким уровнем сформированности волевых качеств.

Таблица 1

## Уровень сформированности волевых качеств у детей 6–7 лет

Уровень сформированности волевых качеств	%	
	Развивающее обучение	Традиционное обучение
Высокий уровень	36	35,7
Низкий уровень	64	64,3

Полученные данные, свидетельствуют, что высокий уровень сформированности волевых качеств имеет лишь треть детей, поступивших в первый класс, и также подтверждают взгляды психологов, занимающихся проблемой изучения волевой сферы, о том, что 6–7 летний возраст характеризуется недостаточной сформированностью волевой сферы (Крутецкий В.А., Обухова Л.Ф., Рубцов В.В.).

Так же, опираясь на полученные результаты можно констатировать тот факт, что недостаточность сформированности волевой сферы очевидна как в классе РО (64%), так и в классе ТО (64,3%). Таким образом, уровень развития изучаемых волевых качеств примерно одинаков у обследуемых перед обучением в начальной школе.

Опираясь на тот факт, что волевые качества формируются постепенно в процессе деятельности человека, в том числе и процессе учебной деятельности, есть основания полагать, что учебная деятельность и учебный процесс выступают в качестве одного из факторов определяющих формирование волевых качеств у учащихся.

Уровень сформированности настойчивости выявлялся по методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана [4, с. 106]. Результаты обследования учащихся 1–4 классов представлены на рис.1.

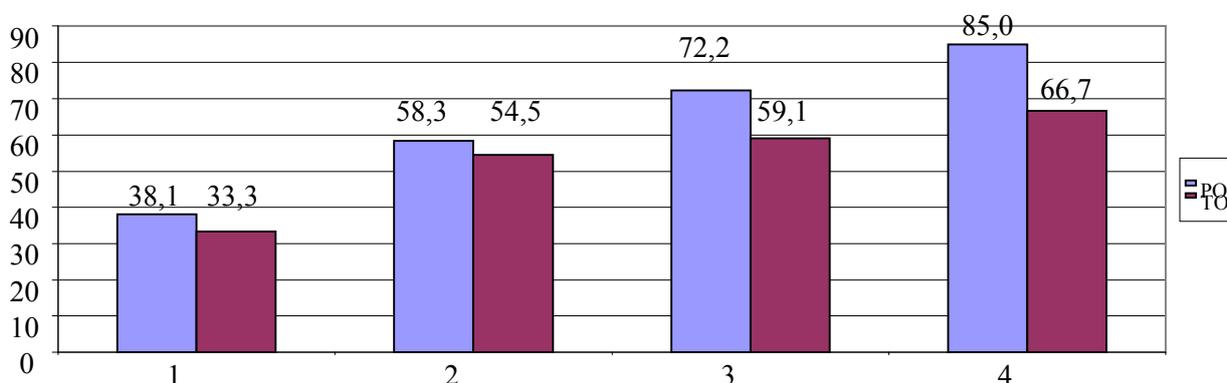


Рис. 1. Динамика развития волевого качества настойчивость у учащихся 1–4 классов

Уровень настойчивости возрастает у всех учащихся с 1 по 4 классы независимо от системы обучения. Наиболее высокий показатель уровня настойчивости приходится на период обучения во втором классе, дальнейшее формирование протекает более плавно. У учащихся традиционной системы, уровень развития настойчивости во втором классе по сравнению с первым возрастает на 21,2%, в 3–4 классах – на 5–7% и к периоду окончания начальной школы достигает 66,7%. У обучающихся по системе РО, на период обучения во втором классе рост уровня составляет 20,2%, в дальнейшем развитие настойчивости происходит более эффективно, в сравнении с системой ТО, и на момент окончания обучения в начальных классах достигает 85%.

Уровни сформированности решительности по методике Смирнова Б.Н. [4, с. 76] представлены на рис. 2.

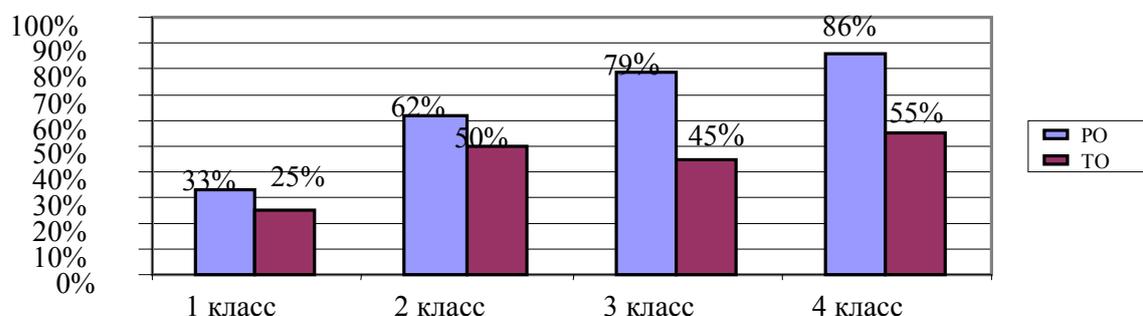


Рис. 2. Динамика развития волевого качества решительность у учащихся 1–4 классов

Полученные данные подтверждают тот факт, что система обучения оказывает значительное влияние на формирование решительности. В классе РО наблюдается положительная динамика развития исследуемого волевого качества. Эффективное повышение уровня решительности, практически наполовину, по сравнению с результатами исследования у первоклассников, наблюдается у учащихся вторых классов обеих систем. В классе ТО прослеживается регресс в период 2–3 года обучения. В целом, значимые различия в показателях в пользу развивающей системы получены во 2, 3 и 4 классах.

Результаты исследования выдержки по методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевого качества настойчивости и выдержки» [4, с. 106], представлены на рис. 3.

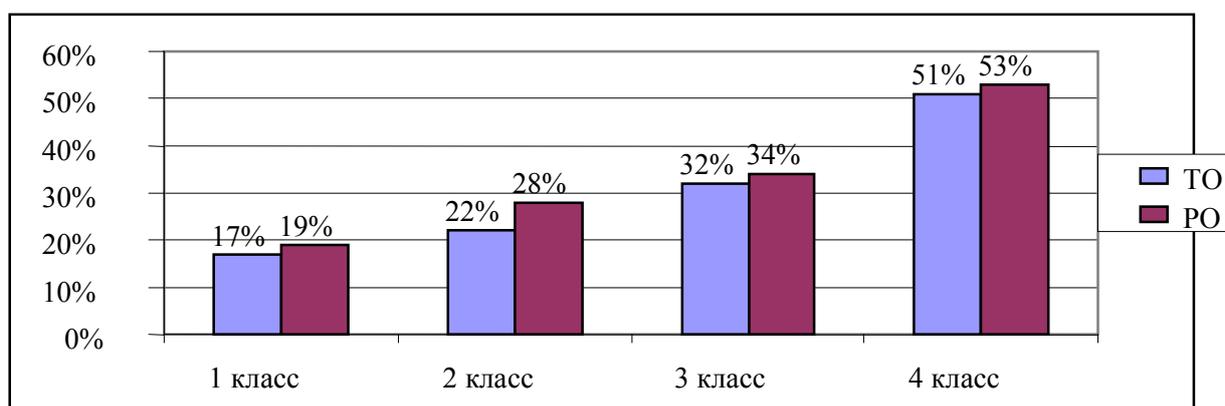


Рис. 3. Динамика развития волевого качества «выдержка» у учащихся 1–4 классов

Формирование выдержки происходит на всем периоде обучения в начальной школе. Дети поступают в школу с достаточно низким уровнем: 17–19%, дальнейшее формирование происходит во 3–4 классах, однако статистически значимых различий у учащихся различных систем не наблюдается.

Данные, полученные по методике Е.П. Ильина и П.А. Ковалева «Агрессивное поведение» [4, с. 58], рассчитывались методом Хи: и не дали оснований говорить о статистически значимых различиях между учащимися ТО и РО на протяжении всех этапов обучения в начальной школе. Полученные выводы в результате проведения методик на выявление уровня выдержки, позволяют говорить о том, что выдержка в меньшей степени формируется в учебной деятельности. Данное волевое качество в большей степени биологически детерминировано.

В результате изучения особенностей развития волевой сферы у учащихся, обучающихся по системам РО и ТО, на различных этапах школьного обучения было обнаружено, что развитие волевых качеств отмечается как в классах РО, так и в классах ТО. Однако, на основании полученных данных можно констатировать, что у учащихся по системе РО развитие волевых качеств упорства, настойчивости и решительности происходит более интенсивно, а в 1-х классах темпы развития психических познавательных процессов примерно одинаковы.

В дальнейшем был проведен анализ успешности обучения и особенностей волевого развития в классах. Было изучено соотношение успешных и неуспевающих учащихся в классах РО и ТО. С этой целью мы изучили качество успеваемости (обучение на «4» и «5», 1 и 2 уровни) у учащихся классов ТО и РО в начале и конце учебного года по трем основным предметам: математике, русскому языку и литературному чтению. На основе отметок учителей нами

производилось вычисление среднего показателя успеваемости по трем учебным предметам. Так, на начальной ступени обучения в классе РО, по сравнению с классом ТО, наблюдается меньшее количество неуспевающих учащихся и значительно большее число успешных. Одновременно с этим, во всех исследуемых классах увеличивается количество успешных учеников.

Как видим из табл.2, в классах РО рост качества успеваемости с 1 по 4 класс составил 33%. В то время как в классах ТО – 25%. Уже к концу первого года обучения качество в классе РО (55%), превышает качество класса ТО (49%). Показатели качества обучения растут как в классах РО, так и в классах ТО. Прирост качества в системе РО плавный, в системе ТО, наблюдается значительный сдвиг на момент окончания начальной школы (74%). Стабильно, с 1 по 4 класс показатель качества выше в классах РО, и на этапе окончания начальной школы он составляет 88%.

Таблица 2

Качество успеваемости учащихся 1–4 классов

Промежуток времени	Развивающее обучение		Традиционное обучение	
	Количество человек	%	Количество человек	%
1 класс	27	55	27	49
2 класс	24	66	21	54
3 класс	26	79	22	60
4 класс	22	88	24	74

Эти данные были положены в основу проведения корреляционного анализа качества успеваемости учащихся и сформированности волевых качеств (настойчивости и упорства, решительности и выдержки), который осуществлялся методом ранговой корреляции Спирмена [1, с. 63].

Было установлено, что в классах РО успешные и неуспешные учащиеся отличаются друг от друга уровнем развития отдельных волевых качеств. Таким образом, для успешного обучения в 1-м классе учащиеся, независимо от системы обучения должны обладать достаточным уровнем развития решительности и выдержки. Во втором классе, можно проследить взаимосвязь между успешностью в обучении и уровнем развития решительности. Для 3–4 классов, особое значение имеет сформированность таких волевых качеств, как настойчивость и решительность.

В тоже время имеющиеся данные позволяют говорить о том,

что система обучения, вероятно, является достаточно весомым обстоятельством, влияющим на формирование значимых волевых качеств. Вполне возможно, что эти условия могут быть вызваны как построением организации процесса, так и содержанием программы.

Таблица 3

Результаты расчета рангового коэффициента корреляции по Спирмену качества успеваемости и сформированности отдельных волевых качеств у детей 6–11 лет

Промежуток времени Система обучения	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
	ТО	РО	ТО	РО	ТО	РО	ТО	РО
Настойчивость ( $R_{xy}$ )	-0,31 ± 0,08	0,28 ± 0,06	0,26 ± 0,04	0,31 ± 0,02	0,46 ± 0,01**	0,51 ± 0,02**	0,52 ± 0,01**	0,53 ± 0,02**
Решительность ( $R_{xy}$ )	0,72 ± 0,04**	0,51 ± 0,08**	-0,45 ± 0,04*	0,53 ± 0,07**	0,52 ± 0,03**	0,54 ± 0,05**	0,31 ± 0,04*	0,57 ± 0,07**
Выдержка ( $R_{xy}$ )	-0,46 ± 0,09*	-0,37 ± 0,07*	-0,21 ± 0,08	0,30 ± 0,04	0,25 ± 0,06	0,31 ± 0,03	0,21 ± 0,04	0,30 ± 0,02

*Примечание:*

Условные обозначения уровней достоверности:  $p < 0,05$  – \*;  $p < 0,01$  – \*\*.

Проведенные исследования позволяют утверждать, что в период обучения в начальных классах, организация занятий по развивающей системе (Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), выступает одним из факторов формирования и развития волевых качеств, а следовательно успешности учебной деятельности. Таким образом, система обучения может рассматриваться как один из факторов, влияющий на особенности формирования волевых качеств личности.

С другой стороны, сформированность данных волевых качеств нельзя рассматривать как единственный фактор, влияющий на успешность в обучении, существуют и другие факторы обусловленные особенностями физиологического и психического развития.

На основании проведенного анализа литературы и собственных исследований изучения особенностей развития волевой сферы у учащихся, обучающихся по системам РО и ТО, на различных этапах школьного обучения был обнаружен ряд интересных феноменов.

Формирование волевых качеств возникает не сразу, а постепенно формируется в процессе деятельности (в частности в процессе учебной деятельности). В 1-х классах темпы развития изучаемых качеств примерно одинаковы, это обусловлено тем, что де-

ти в классы не отбираются по специальным методикам, а учитывается желание их родителей.

Развитие волевых качеств отмечается как в классах РО, так и в классах ТО. Причем, по одной системе обучения (РО) это развитие проявляется более ярко, а по другой оно оказывается более сглаженным (ТО).

Для успешного обучения в 1-м классе учащиеся, независимо от системы обучения должны обладать достаточным уровнем развития решительности и выдержки. Во втором классе, можно проследить взаимосвязь между успешностью в обучении и уровнем развития решительности. Для 3–4 классов особое значение имеет сформированность таких волевых качеств, как настойчивость и решительность.

Как видно, данная тема исследования является очень значимой и актуальной, и требует своего дальнейшего изучения и рассмотрения с других сторон: в течение более длительного лонгитюдного исследования, и на учащихся других школ.

#### **Список литературы**

1. Благинин А.А. Математические методы в психологии и педагогике: учеб. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. – 84 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности. – М., Воронеж, 1995.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1991.
4. Ильин Е.П. Психология воли.– СПб: Питер, 2002. – 288 с. – (Мастера психологии).
5. О типовом Положении образовательного учреждения в РФ. – М., 2004.
6. Психическое развитие младших школьников / под ред. Давыдова В.В. – М., 1990.
7. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
8. Собчик Л.Н. Психодиагностика. Методология и методы. – М., 1990.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., 1997.

## **Актуальные вопросы обучения в современной педагогической психологии**

В статье рассмотрены наиболее актуальные проблемы современной педагогической психологии. Представлена характеристика процесса коммуникации учителя и учеников. Даны определения таким понятиям как: коммуникативная ситуация, коммуникативное пространство.

The article tells about the most actual problems of educational psychology. Characteristic of communication process between teacher and pupils are presented. Definitions of such terms as communication situation, communication space are given.

**Ключевые слова:** педагогическая психология, учитель, ученик, коммуникативная ситуация, коммуникативное пространство, информационный поток в обучении.

**Key words:** educational psychology, teacher, pupil communicative situation, communicative process, dataflow in education.

Современные условия требуют строить обучение на новых принципах с учетом специфики мышления современного человека. Как отмечают исследователи, в начале XXI в. появились новые подходы не только к обучению, но и образованию вообще. Ученик (школьник, студент) стал относиться к образованию как путевке в жизнь, появилась большая мотивация обучения. Но стратификация общества привела и к стратификации образования. Поэтому обучение в общеобразовательных школах стало варьироваться в зависимости от материальных возможностей родителей.

Создание новых программ и учебников, внедрение новых информационных технологий в учебный процесс, повышение в целом эффективности образования, однако, в сторону коммерциализации, обусловили активность школьников в освоении образовательного пространства. Однако, как указывает В.Э. Чудновский, отношения «учитель-ученик» дрейфуют по формуле «продавец-покупатель» [16, с. 53], а единой линии развития образования нет.

Новый этап развития России привел к необходимости создания новой школы. Но оказалось, что попытки сделать это в отрыве от исследований психологов и дидактов середины прошлого века не оградили ее от ошибок. Лозунг «Долой старую школу» привел к уничтожению многих положительных сторон отечественного образования в разных типах школ, главные из которых – массовость обучения, насыщенность его образовательными технологиями, что давало детям возможность видеть свою жизненную перспективу, бесплатно продолжать образование. К сожалению, огромные заслу-

ги ученых-психологов, методистов и дидактов стали предаваться забвению, оказался невостребованным положительный опыт, накопленный в золотом веке советской дидактики.

Исследования, необходимые практикам, еще ждут своих авторов. А журнал «Мир психологии», № 3, 2009 г. объявил дискуссию «Образование в современной реальности и реальность исторического будущего». Полагаем, что она будет способствовать развитию фундаментальных исследований в педагогической психологии и, в частности, психологии обучения. К сожалению, ученые возвращаются к известным истинам, по сути, не инновационным.

В появившихся в дидактике компетентностном, валеологическом, акмеологическом подходах главный акцент ставится на деятельности учителя, который сообщает знания, формирует различную компетентность учащихся, развивает их самосознание и формирует личность. Но что происходит в психике, как появляются психические новообразования, как их измерить у обучаемого, остается закрытым. Главная задача школы видится в развитии способностей самостоятельного приобретения знаний. Напомним, что К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» заложил основы воспитывающего обучения, разработал принципы отбора содержания учебного материала и методы обучения применительно к особенностям умственного развития учащихся. Но это было почти сто пятьдесят лет назад! Другие подходы, например, к дистантному и интерактивному обучению по сути мало чем отличаются от алгоритмизации обучения Л.Н. Ланды.

Стало быть, отечественная психология обучения переживает не лучшие времена, нет корифеев – основателей различных образовательных технологий, построенных на неиссякаемых резервах психологии познания, – П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Т.В. Кудрявцева Л.Н.Ланды, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и др. Дидактика возвращается к старым временам, когда в основу всего обучения была положена память. И хотя шаблонное применение знаний неоднократно и в прежние времена подвергалось критике, в настоящее время такой подход необычайно популярен, что отражено в государственных документах, например, ведение Единого государственного экзамена, вызывающего вполне обоснованную критику в свой адрес (см.: журнал «Мир психологии» за 2009 г., № 3).

Несмотря на большую актуальность, психология обучения изучается мало. Анализ авторефератов защищенных кандидатских и докторских диссертаций в 2008–2009 гг. показал, что из 121 работы в последние два года по специальности 19.00.07. (педагогическая психология) обучению как предмету исследования было посвящено только две работы.

Продолжают быть актуальными такие вопросы:

- каково соотношение между процессами обучения и формированием личности?
- как влияют физиологические процессы, например, асимметрия больших полушарий головного мозга на темп и динамику обучения и др.?
- как, в контексте какой концепции, с учетом каких факторов должен конструироваться учебный процесс?
- каковы поля знаний и пространство образования, где становится востребованным все то, что получено в школе?
- какова перспектива получения и продолжения образования «через всю жизнь» конкретным учащимся на основе познавательных структур, сформированных в школе, как повысить мотивацию такого образования?
- какова психология обучения с позиций последних психологических исследований, ведь книга перестает быть источником знаний?
- каким должно быть обучение, чтобы обе стороны – и учение, и преподавание выступали в единстве?
- каким должно быть научение, чтобы стимулировать учебную деятельность, а в преподавании использовать его аспекты?
- какова учебная деятельность учащегося при компетентностном или акмеологическом подходах на основе его обучаемости?
- какова психология ученика в различных формах организации обучения (зачетах, экзаменах, лекциях, семинарских занятиях, учебных вечерах, экскурсиях и пр.; психологические закономерности оценки учащегося – их типов, индивидуальных характеристик и др., при интернет-тестировании)?
- психические особенности обучения «нестандартных учащихся», в числе которых одаренные.

Наконец, можно ли ожидать, что появятся отечественные экспериментальные методы, позволяющие не только диагностировать наличный уровень знаний, умений и навыков учащихся, но и возможности с их помощью обучать по-новому? Было бы неплохо снабдить практиков пакетом методик для исследования разных когнитивных структур на протяжении всего обучения в образовательной школе. Более всего это касается технологий обучения.

Можно продолжать перечень неисследованных вопросов в различных областях обучения, однако и названных достаточно, чтобы убедиться в том, что психология обучения ждет своих авторов. Иначе пострадает практика, прежде всего ученик, которого необходимо обучать на основе его индивидуально-психологических особенностей и обучаемости. Думается, в настоящее время стратификация общества изменила контингент школьников. Однако неизменными

остались идеи соотношения развития и обучения. Существуют ли пределы для умственного развития и обучения? Ответить однозначно на этот вопрос сложно. Следует обратиться к исследованиям Выготского Л.С., Давыдова В.В., Эльконина Д.Б., идеи которых о соотношении обучения и развития актуальны и сегодня.

Развитие – это процесс изменения психических функций и личности в целом под влиянием взаимодействия с другими людьми и при овладении ведущей деятельностью. Ученик овладевает действительностью посредством учителя и других взрослых. Развитие может меняться в результате различных условий жизнедеятельности, общения, режима, питания и пр.

Развитию соответствуют биологические индикаторы того, что изменилось в личности обучаемого, переходит ли он на другую степень развития и начинает ли выполнять элементы новой для него деятельности. К примеру, к семи годам совершается скачок в развитии лобных долей больших полушарий головного мозга. Они выполняют функцию планирования и организации временной последовательности действий и мыслей. Согласно Л.С. Выготскому, развитие речи приводит к развитию вербального мышления, что знаменует переход к новому этапу – среднему школьному возрасту. В этот период благодаря обучению увеличивается объем памяти и эффективность ее использования. Учащиеся начинают понимать сильные и слабые стороны своей памяти, в результате чего сознательно повторяют учебный материал. Такое представление о собственных возможностях, которые появляются в обучении, называют метапознанием.

На развитие в целом влияет также ранняя стимуляция, осуществляемая взрослыми. Для доказательства этого сошлемся на доклад, сделанный в Токио на XX Психологическом конгрессе в 1972 г. Он называется «Обучение до говорения». Детям, начиная с первого года жизни, многократно демонстрировались буквы алфавита, что сопровождалось заучиванием соответствующих фонем. Крупные изображения букв, кроме того, развешивались в кроватке ребенка и над ней. В результате этого обучения дети начинали читать слова сразу же, как только овладевали их значениями и произношением.

Л.С. Выготский выдвинул три точки зрения на соотношение обучения и развития. По первой, развитие и обучение – независимые процессы. Развитие ребенка подчинено природным законам, подобно созреванию. Возможности, которые возникают в его процессе, и использует обучение. Для доказательства такого суждения ученые разделили результат развития и продукт обучения. Подобная точка зрения означает: развитие якобы идет своим чередом и достигает оптимального уровня без посредства обучения.

Получается, что интеллектуальные возможности тех, кто не учился, и тех, кто учится, одинаковы. Иногда признается и зависимость между двумя процессами: развитие создает возможности, а обучение их реализует. Следовательно, обучение как бы надстраивается над созреванием, завися от него чисто внешне, не будучи приоритетным. Развитие должно пройти определенные стадии, чтобы осуществилось обучение.

Вторая точка зрения, по Л.С. Выготскому, состоит в том, что обучение и развитие сливаются воедино. Различия между ними не рассматриваются. Уровень развития таков, каким было обучение учащегося. Обучение и есть развитие. Развитие и есть обучение.

Согласно третьей точке зрения, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования.

Соотношение между собой развития и обучения было предметом внимания В.В. Давыдова. По его мнению, обучение подталкивает умственное развитие, в то же время понятие развития объемнее, чем обучения.

Таким образом, чтобы правильно организовать обучение, необходимо понимать, к каким изменениям в развитии школьника оно приводит. Каковы движущие силы развития школьника в процессе обучения? В этом контексте актуальной продолжает оставаться изучение социальной ситуации развития. Напомним, что это совокупность отношений обучаемого с микросредой его развития, которая определяет динамику и содержание психических изменений в ведущей деятельности. Движущими силами развития личности обучаемого на всех этапах обучения и при любых образовательных технологиях является снятие противоречий между целями, задачами учебной деятельности и имеющимися для их достижения средствами, между потребностями, возникающими в учении, и возможностями для их удовлетворения, между обучаемостью как возможностью и системами обучения, в чем обучаемость проявляется и реализуется, и пр.

Следует остановиться на понятии и типах обучаемости, поскольку невозможно говорить о смысловой дидактике, не раскрывая механизмы, инициирующие познание ученика в учебном процессе.

Как известно, обучаемость – это система свойств личности и деятельности школьника, которая эмпирически характеризует его возможности в усвоении учебной программы – знаний, умений, навыков и пр. Н.А. Менчинская установила различия в учебной деятельности школьников. Без понимания сущности обучаемости никакие дидактические технологии, в том числе и смысловая дидактика, осуществиться не могут.

Н.А. Менчинская писала: «При достаточно выраженном постоянстве этих различий имелось основание говорить о них не как о частных различиях в успешности выполнения тех или иных действий, а как о свойстве личности, которое и было обозначено термином «обучаемость», получившим свою содержательную характеристику путем выделения показателей, характеризующих это свойство» [13, с. 148].

Вместе с тем установлено, что обучаемость ярко проявляется при выполнении заданий, требующих не стереотипных решений – по образцу, а таких, когда следовало совершить «микрооткрытие». Обнаружилось и другое: высокая обучаемость не приводит к успеху, если у учащегося нет направленности на учебную деятельность.

Н.А. Менчинская и ее сотрудники выделили типы различий в обучаемости, основанные на ряде критериев:

- восприимчивость к усвоению знаний, степень овладения умственными операциями (интеллектуальные свойства);
- направленность личности, определяющая отношения, оценки и идеалы.

Данные признаки позволили определить четыре типа учащихся:

1. Имеющие положительную характеристику восприимчивости и усвоению знаний, способные овладеть умственными операциями и отличающиеся положительной направленностью – позитивно относящиеся к обучению.

2. Имеющие отрицательную характеристику восприимчивости к усвоению знаний и низкую возможность овладения умственными операциями в сочетании с отрицательным отношением к обучению, низкой мотивацией.

3. Положительные интеллектуальные свойства и отрицательное отношение к обучению.

4. Негативные интеллектуальные свойства и позитивная направленность на обучение вместе с высокой мотивацией и отношением к обучению.

Однако, чтобы повысилась обучаемость, учитель должен уметь влиять на мотивацию, которая больше всего поддается изменениям.

Как видим, при современных исследованиях обучения психологические проблемы умственного развития и учения учащегося остаются актуальными. Одни из главных, как и прежде, психология образовательных технологий и эффективность учебно-воспитательного процесса.

Сведем воедино современные исследования психологии обучения, дабы увидеть перспективы развития отечественного образования.

### *Направления современного обучения*

Все современные направления обучения можно рассмотреть с позиций концептуальных положений и технологий, которые позволяют его осуществить. С точки зрения Л.Д. Столяренко, существует несколько направлений в анализе современного обучения:

1. По непосредственности – опосредованности взаимодействия учителя и ученика обучение может быть контактным и дистанционным. В первую группу входят все традиционно существующие направления обучения, во вторую – создаваемое в настоящее время обучение на расстоянии при помощи технических средств, взаимодействующие на входе и выходе.

2. По сознательности – интуитивности обучение возможно с интуитивным и сознательным освоением опыта. К первому можно отнести суггестопедию, возникшую в середине 60-х гг. прошлого века (Лозанов Г., Милашевич В.В.) и осознанное.

По принципу осознанности возникают направления, основанные на значимости объектов осознания. Их также несколько:

а) если осознаются правила и средства обучения – это догматическое обучение (Талызина Н.Ф.),

б) если осознаются сами действия, такое обучение построено на теории умственных действий (Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.),

в) если же осознаются программы и алгоритмы действий, то такое обучение называют программированным или же алгоритмизацией обучения (Ланда Л.Н.),

г) если осознаются проблемы, задачи для которых надо освоить средства, приемы, открыть новые принципы действия, добыть новые знания – это проблемное обучение (Оконь В., Махмутов М.И., Матюшкин А.М.).

3. По наличию или отсутствию управления обучение может быть традиционным, где нет управления, и обучение, где в основе лежит управление механизмом усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина).

4. Взаимосвязь образования и культуры приводит к разграничению обучения, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности учеников (теория проектного обучения) и обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию связи обучения с будущей деятельностью может быть выделено знаково-контекстное обучение (Вербицкий А.А.) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6. По способу организации выделяют активные формы и методы обучения и традиционное (информационное, сообщающее обучение).

В прошлом психология активнее сотрудничала с дидактами, существовал своеобразный сплав новых технологий обучения – Занкова Л.В., Давыдова В.В., Гальперина П.Я., Талызиной Н.Ф. и др. Ученые действительно существенно продвинули вперед качество нашего образования. Неслучайно оно считалось одним из лучших, а школьники выигрывали призы и дипломы на предметных олимпиадах в других странах. И до сих пор пользуются спросом учебные пособия, созданные группой психологов и дидактов. Например, под руководством Г.Г. Граник создано такое пособие, которое учит читать художественную литературу, но так, что школьник добывает мысль и смысл, заключенные в тексте «смысловые кирпичики», будят высшие чувства ученика, чтение превращается в ненасыщаемую потребность.

В настоящее время обучение – это многосторонний процесс, включающий все элементы различных психологических направлений.

Ассоциативная психология – направление, разрабатываемое в XVIII–XIX вв. сначала философами (Дж. Беркли, Д.Юм), предполагавшими, что человек запечатлевает внешние явления в виде следов, которые взаимосвязаны между собой. В 1880–1890-е гг. Г. Эббингауз, Г.Мюллер установили, что основой психики являются ощущения, связанные между собой по смежности, контрасту и сходству. Особенно сильное влияние ассоцианизм оказал на изучение памяти, которая, по их мнению, лежит в основе всего. Оказывалось, что процесс традиционного обучения детерминирован памятью.

Бихевиоризм, как одно из психологических направлений XX в., рассматривал в качестве основного предмета психологии поведение в отрыве от сознания. Бихевиоризм в лице Дж. Уотсона, Э. Торндайка, Б. Скиннера объявили главными стимулы и реакции, которые составляли систему навыков и их перенос в новые ситуации, что определяло процесс усвоения.

Гештальт-психология была представлена в исследовании восприятия, а затем мышления главным образом именами М. Вертгаймера, К. Дункера, Л. Секея и К. Коффки. В книге М. Вертгаймера «Продуктивное мышление» описано «усмотрение» известного и неизвестного в проблемной ситуации школьником – будущим великим математиком К.Ф. Гауссом, которое привело к мгновенному решению математической задачи. Главным в обучении гештальт-психология объявила развитие творческого мышления, выступив одновременно против прошлого опыта, который в новых ситуациях имел отрицательную функцию в виде психологических барьеров и стереотипов, мешающих поиску нового. Значит, продуктивные процессы могут развиваться тогда, когда учащийся выполняет только

новый, неизвестный круг заданий, а использование известных способов действий и сформированных навыков тормозит умственное развитие. Такое развитие возможно в процессе обучения при решении разных типов проблемных ситуаций.

С нашей точки зрения, гуманистическое направление не является и эквивалентным рассмотренным выше теориям по методам и принципам исследования. Однако акцент, поставленный К. Роджерсом и А. Маслоу на возможностях реализации личности, помогает увидеть обучение с гуманистической стороны, где взаимодействуют два равноправных участника – Ученик и Учитель.

Следует отметить, что строить обучение только на одной психологической теории вряд ли целесообразно, поскольку в реальном образовательном процессе учитель может использовать элементы разных технологий (например, поэтапное формирование умственных действий и создание проблемных ситуаций), да и образовательный процесс должен быть гуманным.

Один из теоретических подходов в обучении, связанный с гуманистическими представлениями о личности, представлен «смысловой дидактикой». Смысловой педагогикой и смысловой дидактикой занимается ряд ученых – Абакумова И.В., Асмолов А.С., Васильева И.А., Ермакова П.Н., Качергазова Л.Ц., Патяева Е.Ю. и др. А.Г. Асмолов считает, что такое обучение влияет на смысловую самоорганизацию и самоориентацию.

Истоки такого подхода находим еще у Л.С. Выготского в контексте значения и смысла. Он полагал, что «процессы сознания человека благодаря тому, что они названы, т.е. обобщены, имеют свое значение. Значение присуще знаку. Смысл – то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком. Смыслообразование – результат, продукт значения. Смысл шире значения. Сознание в целом имеет смысловое строение. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру. Что движет значениями, что определяет их развитие? «Сотрудничество сознаний» [7, т.1, с. 165].

Обучение рассматривается как диалог, как порождение субъект-субъектных отношений, как личностно-ориентированный процесс.

Взаимодействие как порождение смыслов и их объединение в общее смысловое пространство осуществляется в той или иной ситуации. Это способствует тому, что содержание учебного процесса начинает восприниматься как личностная ценность, как, по выражению представителя экзистенциальной философии К. Ясперса, преодоление глухоты к чужой экзистенции. Главным в обучении видится личностное измерение. Другие параметры не могут приниматься

в расчет, потому что главное – какова личностная цена полученных результатов. Потому важно раскрыть механизмы, инициирующие познание конкретного ученика.

Смысловое взаимодействие учителя и ученика должно быть адекватно смысловым компонентам учебного процесса.

Концепция смысловой дидактики технологически опирается на коммуникативные потоки. Учитель и ученик связаны между собой как вертикально, когда один управляет другим, так и горизонтально при сотрудничестве, в дидактическом общении. Дидактическое общение состоит в том, что учебный материал обрабатывается не только учителем, но и учеником на основе его прошлого опыта; отношение к учебному предмету и изучаемой проблеме возникает у обоих субъектов учебного процесса. Покажем это на рис. 1:

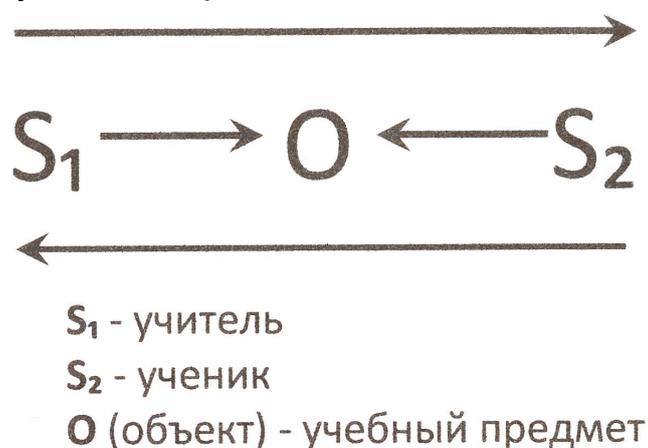


Рис. 1. Учитель и ученик как субъекты совместной деятельности

На рис. 1 видно, что учитель и ученик не противостоят друг другу. Они оба обрабатывают учебный материал: на основе интереса к услышанному, увиденному, знакомому ученик связывает его с известным; учитель адаптирует дидактический материал к возможностям учащихся, используя в дидактическом общении специальные обучающие приемы.

Смысл педагогической коммуникации состоит в создании коммуникативного пространства, при котором происходит особое взаимодействие учителя и ученика. С нашей точки зрения, особую роль выполняет партисипальный стиль взаимодействия, при котором учитель ведет познание школьника помощью, которую своевременно оказывает ученику. Это аналогично созданию зоны ближайшего развития, по Л.С. Выготскому. Партисипальный стиль общения определяет вектор умственного развития как возможность вовремя скорректировать усвоение требуемого, определить особенности обучаемости.

Чем активнее коммуникативные потоки, тем интенсивнее процессы управления смыслами. Смысловые потоки выступают как смыслообразующие, а информационные – как форма, в которую этот смысл облачается. Смыслы порождаются в конкретной коммуникативной ситуации. На схеме можно видеть, как учитель (коммуникант) инициирует подачу информации ученику (реципиенту), как он привносит что-то свое и вновь передает ее учителю (рис. 2). Полученная от педагога информация перерабатывается, исходя из субъектного опыта учащегося.

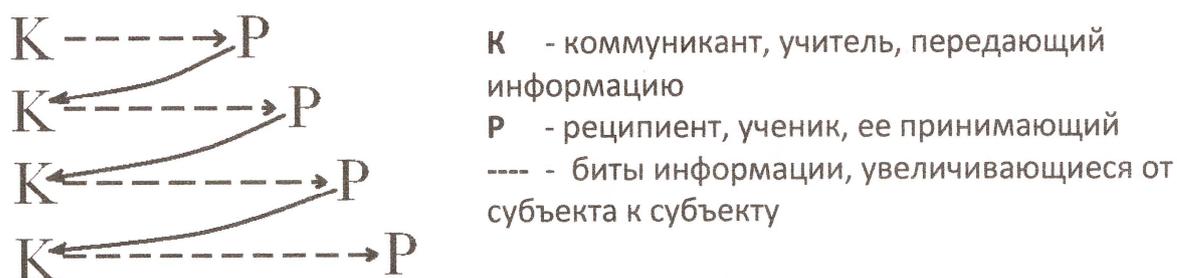


Рис. 2. Смысловой и информационный поток в обучении

Коммуникативная ситуация – это система условий, побуждающих субъектов к активности. В обучении происходит переживание смыслов, синхронизация, смысловая трансляция, то есть инициация и стимуляция смыслообразования. Обучение – это поле субъект-субъектных смыслов. Поэтому оно происходит в коммуникативном пространстве, которое образуют реальные ученики и учитель.

Коммуникативное пространство является открытой системой с парциальными реципиентами (учениками). Они включаются во взаимодействие с учителем или после его вопросов (стимулов) или ответов на них. В нем обязательно управление коммуникативными потоками, которое их регулирует. К примеру, учитель усиливает значимость тех или иных рассуждений сопоставлением разных точек зрения, ставит акцент на парадоксах. Ученые обращают внимание на выбор коммуникативной стратегии и типа взаимодействия. Коммуникативные стратегии – это представление о технологии ценностно-смыслового измерения и его осуществления.

Представляется возможным говорить об общем смысловом поле учителя и учеников, где формируется совокупный креативный прирост – обогащаются обучаемые и учитель, когда есть, что сказать, кому сказать и как. Но следует помнить, что обязательным атрибутом смысловой дидактики, что «передать» смысл от одного человека (учителя) к другому (ученику – ученикам) невозможно – он должен родиться как психическое новообразование при обработке

учебного материала (что нравится, почему, как он встраивается в опыт обучаемого, как будет влиять на его жизнь и почему) и специфику учебного процесса и его организации. Покажем, как возникает общее смысловое поле и креативный прирост на уроке (см.– рис. 3).

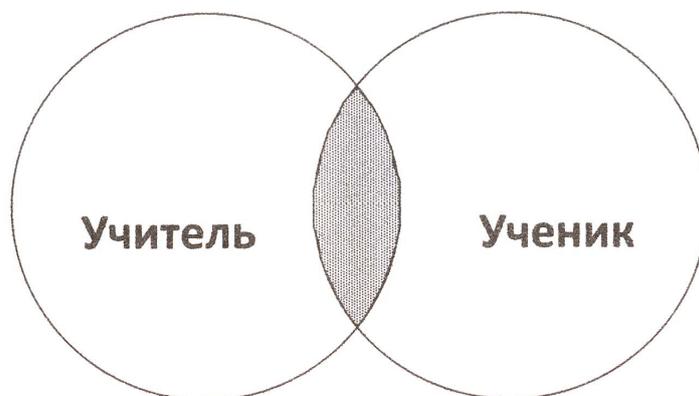


Рис. 3. Креативный прирост в общем смысловом поле

В технологии направленной трансляции смыслов Качергазова Л.Ц. обращает внимание на несколько этапов:

1 этап – вторжение в «Я» ученика. Образование – это процесс, где человек входит в образ «Я» через интеграцию смыслов культуры, идентификацию с ценностями других людей и социальными ценностями.

2 этап – выход за пределы собственного «Я». Когда «Я – актуальное» соединяется с «Я – потенциальным», реализуется «Я» [10, с.17].

Эта концепция основана на коммуникативных потоках в сфере образования. С нашей точки зрения, эти потоки возможны в так называемом дидактическом общении, которое подчиняется не только возникающим смыслам и значениям, но и логике учебного предмета, различным задачам, стоящим перед учителем и учеником [10].

Дидактическая система смыслотехнологий (как строить преподавание с учетом обучаемости ученика, его возрастных особенностей, учебной программы и особенностей учебного предмета) еще требует тщательной разработки. Здесь надо иметь в виду несколько моментов.

1. Нельзя строить новую дидактику в отрыве от психологических теорий усвоения.

2. Порождение смыслов усваиваемого материала школьников невозможно представить без их мотивации.

3. Личностные измерения, которые показывают смысловую сферу обучаемого, не могут существовать вне мотивационно-эмоциональной сферы и ее конкретного проявления.

4. Вне знаний, умений и навыков (пресловутых «зунов») разрабатывать технологию смысловой дидактики невозможно и вряд ли правильно, потому что, к примеру, написание безударных гласных должно всегда проверяться ударением, какой бы личностный смысл это не вызывало у школьника.

5. Необходимо продуктивно подходить к соотношению развития и обучения, обучения и научения. Эти процессы могут быть по-разному представлены в усвоении учебных предметов – математики и литературы, истории и иностранных языков. Начиная с Л.С. Выготского, было очевидно, что обучение должно забегать вперед развития, подтягивать его до такого уровня, который определяет отнюдь не ребенок. Иначе это может войти в противоречие с тем, какой смысл вкладывает ученик в свое развитие, какой учитель на основе государственного стандарта; каков уровень современных требований к образованию все-таки определяет не ребенок. Тем не менее, мы обязаны учитывать условия, при которых возможно осуществление смысловой дидактики. В связи с этим представляет интерес идея С.Л. Братченко о «треугольнике развития» [5]. Он отмечает три положения, которые помогают личностному росту:

1. Если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, естественным следствием которого будут изменения в его личностной зрелости.

2. Взрослый как представитель внешнего мира может способствовать личностному росту обучаемого в том случае, если не будет навязывать «Я – идеальное», а будет принимать «Я – реальное».

С нашей точки зрения, коммуникативная и смысловая дидактика – идея, требующая как теоретического осмысления, так и обоснованного создания новой технологии обучения (как учить определять смыслы получаемых знаний). Но надо иметь в виду, что в недалеком прошлом, в середине 80-х гг. М.И. Махмутовым были предложены бинарные методы. Бинарные методы обучения М.И. Махмутова, построенные на взаимодействии учителя с учащимися были инновационными и составили эпоху в развитии дидактики.

Рассмотрим, как проявляется дидактическое общение в методах обучения, которые названы бинарными М.И. Махмутовым в связи с их коммуникативной природой. Ранее мы пытались их обосновать коммуникативной природой [10].

Эти методы показывают, какие действия использует преподаватель, сотрудничая с обучаемыми, как выбираются и применяются приемы и способы решения различных дидактических задач.

Самые распространенные методы – это информационно-сообщающий метод преподавания (описательное объяснение учеб-

ного материала и сообщение сведений и фактов) и исполнительский метод учения (действие по образцу и правилу). Поскольку деятельность обучаемых – в целенаправленном восприятии рассказа и объяснении учителя, запоминании образца действий, основных фактов, то общение учителя с учеником должно способствовать этому.

Прежде всего, учитель должен строить свое сообщение так, чтобы его слышали и слушали, настроить учащихся на восприятие информации. Коммуникативная задача педагога – как можно дольше удержать на себе внимание обучаемых за счет вербальных и невербальных средств.

Излагая новый материал, педагог обращает внимание на те места, которые носят не только информационный характер, а непосредственно воздействующий на обучаемых. Он выделяет «ударные» слова, определяет ход своих мыслей в виде схемы: «Мы знаем..., следовательно», «формулы перехода» типа «не менее важным является...».

В информационно-сообщающем методе преподавания невербальные средства общения выполняют особую функцию. Они разделяются на поисковые (при ориентировке и установлении контакта), корригирующие (слушание учеников, исправление действий), регулирующие. Эти средства направляются на создание эффекта доверия к услышанному, обеспечивая большую открытость учителя. Вербальные средства общения в информационно-сообщающем методе преподавания подчиняются развернутости, произвольности, организованности монологической речи.

Поскольку после изложения материала, обучаемые должны сами выполнить действия по показанному образцу, педагог определяет, кому и как следует дать задание (в поощрительной форме, в форме прямых указаний: «сделай вывод», «напиши формулу», «составь уравнение» и пр.). Необходимо знать, нужно ли требование или достаточно просьбы, кому адресовалось первое и почему, возможно ли организовать исполнительский метод обучения такими методами воздействия, которые ведут к сближению контактов (просьбой, поощрением самостоятельности, доверием, согласием, одобрением и пр.), повышают благоприятную психологическую атмосферу общения.

Следующая группа методов – объяснительный метод преподавания и репродуктивный метод учения. Особенности общения педагога в этом методе преподавания сводятся к большей внутренней диалогичности, а, значит, к иной конструкции своей речи, способствующей большей доверительности к излагаемым фактам.

Композиционно речь педагога должна быть таковой, чтобы внушать ученикам научную идею, убеждать их в ее истинности. Поэтому она в большей мере ситуативна и контекста, имеет элементы произвольности. Ученики реконструируют, репродуцируют логику научного открытия, включаются в диалог с педагогом задавая вопросы при завершении изложения материала. Показательное изложение основывается на монологе при внутреннем диалоге.

Третья группа объединяет стимулирующий метод преподавания и частично-поисковый метод учения. Педагог сообщает новое в форме диалога. Последний – осуществляется за счет постановки перед учениками проблемных вопросов и создания проблемных ситуаций, помогающих учителю в обосновании гипотезы и ее доказательстве.

Обращенный к ученикам вопрос является средством порождения общения, мышления и речи. Поскольку в этом методе диалог более высокого уровня, то и само сотрудничество становится зависимым от его речевых характеристик. Каждое речевое высказывание педагога в значительной степени обусловлено предыдущим. Поэтому оно более «эллиплично», в нем многое подразумевается.

Речевой диалог при этом – это парафраз, обусловленной двумя взаимодействующими сторонами. Поэтому учитель, ставя вопросы ученикам, вводит их в контекст предыдущих реплик, не словесных форм воздействия на них. Они же, в свою очередь, ответами на проблемно сформулированные вопросы вовлекают и учителя в контекст своего поведения.

Следовательно, этот метод преподавания требует особых диалогических конструкций, потому что психологический смысл «двухголосого» и «полиголосого» слова в том, чтобы учитывать чужое слово (отреагировать на него, предвосхитить, пародировать, оспорить).

Имеется три составляющих диалога: заинтересованность, каждого в развитии темы общения, общность языковых средств и некоторое различие точек зрения партнеров на развиваемую тему. Отсутствие первого приведет к нежеланию общаться, второго – невозможности общения из-за «разных» языков, третьего – невозможности «добавить» что-то новое к предмету диалога.

Следующая группа – побуждающий метод преподавания и поисковый метод учения. Взаимодействие учителя с учениками в этом методе аналогично предыдущему. Отличие лишь в том, что он организует деятельность учащихся в проблемной ситуации. Для этого ученики как бы переносят на себя некоторые диалогические функ-

ции. Так, «совместное думание» начинает порождаться в самих учениках. Ставя проблемные вопросы, они дискутируют, обосновывая гипотезы и доказывая их. Преподаватель выступает в роли «дирижера», советчика, помощника. Поэтому он должен быть прост, доброжелателен, ободряя инициативу учеников. Непосредственное общение требует от учителя большой выдержки и такта, так как, вступая в диалог, он сокращает социальную дистанцию, ставя себя на место учеников. Побуждающий метод преподавания позволяет учителю «разговорить» самого некоммуникабельного и скрытного, потому что общение становится более непосредственным.

Поскольку роли самих учеников начинают распределяться по-разному, учитель в процессе общения замечает «инициаторов», парциальных лидеров, «подчиненных». Это требует от него больших перцептивных и суггестивных способностей. Последнее особенно важно для тех, кто имеет неблагоприятные качества личности и деятельности, некоторые из них следует скорректировать, нивелировать их действие в поиске требуемых целей.

Анализ деятельности учителя и учеников в бинарных методах обучения позволяет говорить об одновременном выполнении роли объекта и субъекта. Эти методы распределяют деятельность – формы преподавания и способов решения задач. Как было показано выше, ученики могут решать ее самостоятельно, а учитель как бы смещает акценты в своих действиях – от преподнесения учебного содержания к его полному самостоятельному освоению учениками. В результате этого коммуникативное взаимодействие приводит к общему смысловому фонду.

В бинарных методах формируются когнитивные действия учителя и ученика (вербальные и невербальные, умственные и внешние, сенсорные, перцептивные, мнемические, имажетивные, мыслительные). Учебные действия формируются не отдельно, а во взаимодействии с учителем на конкретном уроке при изучении определенного учебного материала. Изучаемая тема требует перестройки взаимодействия, коммуникативного пространства. С нашей точки зрения, бинарные методы обучения способствуют раскрытию обучаемости учащихся, перестраивают отношение к учебной деятельности, которая становится осмысленной.

Таким образом, развитие психологии обучения нельзя рассматривать без анализа прошлых достижений ученых. Любая образовательная технология имеет право на существование, если она прогрессивна и не наносит вреда обучаемому. Новые подходы к обучению должны органично продолжать исследования психологов и ди-

дактов XX столетия. Важно, чтобы в психике обучаемого могли бы формироваться такие новообразования, которые бы раскрывали его потенциал, инициировали познание и приводили к прогрессу все общество.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: изд-во МГУ, 1990.
2. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: Кредо, 2008.
3. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение.– М.: МЭСИ, 1997.
4. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989.– № 6.
5. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997.
6. Васильева И.А. Смысловая регуляция мыслительной деятельности. – Ростов н/Д, 2008.
7. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Просвещение, 1982.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.– М.: Высшая школа, 1991.
9. Казанская В.Г. Психология обучения: учитель-ученик: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009.
10. Качергазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Ростов н/Д., 2009.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 2003.
12. Махмутов М.И. Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах. Практические рекомендации. – М.: АПН СССР, 1983.
13. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.: Воронеж, 1998.
14. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 2009.
15. Стаканова Е.В. Психологические особенности смысловой саморегуляции студентов при изучении иностранного языка как смыслообразующего контекста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2006.
16. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001.
17. Чудновский В.Э. Смысложизненный аспект современного процесса образования // Вопросы психологии. – 2009. – № 4.

### **Влияние организации образовательного процесса по индивидуальным учебным планам на адаптацию старшеклассников к условиям профильной школы**

Статья посвящена изучению адаптации старшеклассников к условиям профильной школы. Установлено, что уровень адаптированности старшеклассников профильной школы значительно ниже, чем их сверстников из общеобразовательной школы. Определены особенности адаптации юношей и девочек к условиям обучения в профильной школе.

The article tells about adaptation of senior pupils to conditions of core school. It was shown that the adaptation's level of core school's pupils is much more low than the adaptation's level of pupils of traditional school. Particularities of boys' and girls' adaptation to conditions of education in core school are presented.

**Ключевые слова:** профильная школа, индивидуальные учебные планы, личностный адаптационный потенциал, уровень адаптированности, индивидуально-психологические особенности.

**Key words:** core school, individual curriculum, personality adaptative potential, adaptation's level, individual psychological particularities.

Одним из направлений реформирования системы среднего общего образования в России является внедрение и развитие профильного обучения. К организации профильного обучения предлагаются два основных подхода: фиксированный профиль с определенным составом учебных предметов (базовых, профильных и элективных) и свободно конструируемый профиль, появляющийся как результат индивидуального выбора ученика (Приказ Министерства образования Российской Федерации от 9 марта 2004 г. № 1312 «Об утверждении Федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования»).

В соответствии с постановлением Правительства Свердловской области от 25.10.2001 г. № 699-ПП «О проведении эксперимента по совершенствованию структуры и содержанию общего образования в общеобразовательных учреждениях Свердловской области в 2001–2008 годах» в области организован и проводится эксперимент по совершенствованию структуры и содержанию общего образования (апробация нового содержания образования, новых общеобразовательных программ, учебников, методических пособий для учителей) в десяти образовательных учреждениях Свердловской области. Од-

ним из учебных учреждений, участвующих в эксперименте является МОУ СОШ № 50 г. Нижнего Тагила – базовая площадкой ИРРО Свердловской области (приказ от 01.11.04 г. № 272-д «О создании базовых площадок»). В этой школе учебный процесс осуществляется по индивидуальным учебным планам. «Под индивидуальными учебными планами понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимися из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального Базисного учебного плана» [4, с. 82]. Предполагается, что использование индивидуальных учебных планов «при профильном обучении позволяет реализовать различные образовательные потребности обучающихся, их семей, работодателей, учреждений профессионального образования в общеобразовательных учреждениях различных видов» [4, с. 82]. Профильное обучение включает три типа учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Организация образовательного процесса по индивидуальным учебным планам (мультипрофильное обучение) не задает жесткого набора профильных курсов для каждого из возможных направлений, профилей и специализаций образования. Каждый ученик вправе самостоятельно указать интересующий его набор учебных предметов (базовых, профильных, элективных) из числа предлагаемых школой в пределах допустимых учебных нагрузок. Такой подход позволяет каждому ученику формировать практически свою строго индивидуальную программу обучения.

Таким образом, основной отличительной особенностью мультипрофильного обучения является составление индивидуальных образовательных программ для каждого старшеклассника профильной школы. В связи с этим учебный процесс осуществляется по предметно-поточной системе. В результате состав учащихся на разных курсах скользящий, в зависимости от выбора профильных, базовых и элективных курсов.

Отсутствие классов с постоянным составом учащихся, сложности в составлении расписания под каждого ученика, сомнения учащихся в правильности выбора профильных предметов, обновленный состав учителей – все перечисленные факторы могут оказать негативное влияние на адаптацию старшеклассников.

В связи с вышеизложенным представляет интерес изучение особенностей социально-психологической адаптации старшеклассников, а также выявление отличий в адаптации девушек и юношей к условиям профильной школы.

Исследование проводилось в течение 2-х лет (2007–2009 гг.) в школах г. Нижнего Тагила. В исследовании приняли участие 141 старшеклассник, из них: 70 обучаются по индивидуальным учебным планам и 71 обучаются по программе общеобразовательных школ.

В работе применялся комплекс стандартизированных методик.

1. Методика «Социально-психологическая адаптированность» К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА);

2. Многофакторный личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова (МЛО);

3. Методика «Многомерная оценка детской тревожности» Е.Е. Ромицыной (МОДТ);

4. Шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла (16 PF),

5. Методика «Карта интересов»;

6. Социометрическое исследование.

Кроме того, анализировались такие показатели как количество пропущенных уроков (всего, по болезни, по неуважительной причине) и успеваемость старшеклассников.

При анализе полученных результатов применялись методы математико-статистической обработки данных.

В результате проведенных исследований установлено следующее:

1. Уровень развития личностного адаптационного потенциала старшеклассников профильной школы не имеет статистически значимых отличий от этого показателя у старшеклассников общеобразовательной школы, то же можно сказать и по уровню развития показателей по шкалам его составляющим (методика МЛО). Тогда, можно полагать, что уровень адаптированности старшеклассников будет в значительной степени зависеть от организации образовательного процесса в школе. Наиболее «жесткие» условия образования предлагает учащимся профильная школа: отсутствие стабильных классов, обновленный ученический и учительский состав, необходимость самостоятельного выбора изучаемых дисциплин и степень погруженности в дисциплину (базовые, профильные и элективные курсы), затруднения с расписанием будут оказывать влияние на реальный уровень их адаптированности.

2. Уровень адаптированности старшеклассников профильной школы значительно ниже, чем уровень адаптированности их сверстников из общеобразовательной школы.

Так старшеклассники профильной школы отличаются от их сверстников из общеобразовательной школы более высокими значениями по следующим шкалам методики СПА: «Дезадаптивность» ( $p < 0,001$ ), «Непринятие себя» ( $p < 0,001$ ), «Непринятие других» ( $p < 0,001$ ), «Эмоциональный дискомфорт» ( $p < 0,001$ ), «Внешний контроль» ( $p < 0,001$ ), «Ведомость» ( $p < 0,001$ ), «Эскапизм» ( $p < 0,05$ ). В то же время, значительно ниже получились результаты по следующим шкалам: «Адаптивность» ( $p < 0,001$ ), «Принятие себя» ( $p < 0,001$ ), «Принятие других» ( $p < 0,001$ ), «Эмоциональный комфорт» ( $p < 0,001$ ), «Доминирование» ( $p < 0,05$ ).

Сопоставление результатов профильной школы с результатами общеобразовательной школы свидетельствуют об ухудшении эмоционального комфорта, повышении критичности к себе и другим. Среди личностных черт у старшеклассников профильной школы можно отметить: уход от проблем, ведомость. Поэтому не случайно большое значение для старшеклассников профильной школы приобретают внешние мотивы, к которым, прежде всего, необходимо отнести контроль за посещаемостью и успеваемостью. Специфика профильной школы (особенности расписания уроков), выделенные личностные черты, отсутствие интереса к изучаемым предметам приводят к большому количеству пропусков уроков.

В связи с тем, что к объективным критериям оценки уровня адаптации относят: эффективность социально значимой деятельности (для учащихся такой деятельностью является учение) [2], причисление себя к определенной группе и удовлетворенность собой, характеристики уровня здоровья, настроения и утомляемости, активность поведения и уровень тревоги [1, 3], в ходе исследования проводилось сравнение успеваемости старшеклассников рассматриваемых школ, количество пропущенных ими уроков и их эмоциональное состояние.

Было установлено, что уровень тревоги старшеклассников профильной школы (методика МОДТ) значительно выше, чем у их сверстников из общеобразовательной школы по следующим шкалам: «Общая тревожность» ( $p < 0,001$ ), «Тревога во взаимоотношениях со сверстниками» ( $p < 0,05$ ), «Тревога во взаимоотношениях с учителями» ( $p < 0,05$ ), «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» ( $p < 0,001$ ), «Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний» ( $p < 0,001$ ), «Снижение психической активности, связанное с тревогой» ( $p < 0,001$ ), «Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой» ( $p < 0,001$ ).

Таким образом, обнаружены значительные различия в эмоциональной сфере старшеклассников профильной школы и старшеклассников общеобразовательной школы. Так у старшеклассников профильной школы отмечается снижение фона настроения, умеренная напряженность и нестабильность: в ситуациях проверки знаний (особенно – публичной) учащиеся профильной школы испытывают тревогу. Необходимо отметить, во-первых, низкую приспособленность школьников к ситуациям стрессового характера, во-вторых, достаточно высокую вероятность реагирования на тревожный фактор среды декомпенсацией в соматической сфере. Старшеклассники профильной школы, в большей степени, чем их сверстники из общеобразовательной школы переживают состояние тревоги, связанное с взаимоотношениями с одноклассниками и учителями.

Кроме того, в результате сравнения количества уроков, пропущенных по болезни, выяснилось, что старшеклассники профильной школы значительно чаще болеют ( $p < 0,05$ ), чем старшеклассники общеобразовательной школы. Таким образом, можно говорить о том, что традиционная организация обучения (общеобразовательная школа) способствует снижению заболеваемости учащихся. Привычные условия организации учебного процесса, позитивный эмоциональный настрой благотворно отражаются на функциональном состоянии старшеклассников.

При этом значимых отличий в успеваемости старшеклассников профильной и общеобразовательной школ не выявлено.

Следовательно, изменения в организации образовательного процесса в первую очередь отражаются на состоянии здоровья старшеклассников и их эмоциональном состоянии.

3. В результате проведенного исследования был выявлен ряд отличий юношей и девушек профильной школы.

Сравнительный анализ данных по методике «Адаптивность» позволил определить, что существуют различия по шкале «Коммуникативный потенциал» между юношами и девушками профильной школы (табл. 1).

Таблица 1

Различия показателей по шкалам методики МЛО «Адаптивность» юношей и девушек профильной школы

Основные шкалы методики МЛО-Адаптивность	Юноши	Девушки
Коммуникативный потенциал	14,63 ± 0,93	12,14 ± 0,55*

*Примечание:* здесь и далее в таблицах приведены значения в виде показателей  $M \pm m$ , где  $M$  – среднее значение показателя по выборке, а  $m$  – средняя ошибка показателя по выборке  
\* -  $p < 0,05$ ;      \*\* -  $p < 0,01$ ;      \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Данные в таблицах приводятся только по шкалам, имеющим значимые отличия.

Следовательно, у юношей, в меньшей степени, чем у девушек развиты коммуникативные способности, они в большей степени, чем их сверстницы, испытывают затруднения в общении, в построении контактов с окружающими.

Сравнительный анализ показателей по методике «Социально-психологическая адаптированность» свидетельствует о том, что девушки в большей степени адаптированы к условиям образовательной среды, чем юноши (табл. 2).

Таблица 2

Различия показателей по шкалам методики «Социально-психологическая адаптированность» (СПА) у юношей и девушек профильной школы

Основные шкалы методики СПА	Юноши	Девушки
Адаптивность	134,11 ± 3,09	145,18 ± 2,13**
Эмоциональный комфорт	22,0 ± 1,14	24,91 ± 0,83*
Внутренний контроль	50,81 ± 1,65	54,77 ± 1,03*

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Таким образом, девушки в большей степени, чем юноши испытывают эмоциональный комфорт, оптимизм, уверенность, в большей степени способны контролировать свое поведение. Видимо эти особенности и позволяют девушкам быть более адаптированными к школьным условиям, чем юношам.

Повышенный эмоциональный комфорт, переживаемый девушками, вероятно, объясняется более низкими показателями тревожности (табл. 3).

Таблица 3

Различия показателей по шкалам методики «Многомерная оценка детской тревожности» (МОДТ) юношей и девушек профильной школы

Шкалы методики МОДТ	Юноши	Девушки
Шкала 1. «Общая тревожность»	4,70 ± 0,36	3,5 ± 0,28*
Шкала 2. «Тревога во взаимоотношениях со сверстниками»	4,0 ± 0,35	2,82 ± 0,21**
Шкала 10. «Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой»	5,56 ± 0,41	4,36 ± 0,29*

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Следовательно, девушкам, в большей степени, чем юношам свойственно ровное настроение и адекватная самооценка. Они, в большей степени, чем их сверстники способны разумно оценить свои перспективы, воспринимать появляющиеся трудности соответственно их объективной эмоциональной насыщенности. Девушкам в меньшей степени, чем юношам свойственны переживания, связанные с взаимоотношениями со сверстниками. Кроме этого они быстрее и легче восстанавливают силы после тяжелых эмоциональных переживаний.

Социометрический статус девушек так же значительно выше, чем социометрический статус юношей ( $p < 0,05$ ). Таким образом, можно утверждать, что положение девушек в системе межличностных отношений значительно устойчивее, чем у юношей.

Существенные различия выявлены в успеваемости юношей и девушек (табл. 4).

Таблица 4

Сопоставление успеваемости юношей и девушек профильной школы

Основные предметы	Юноши	Девушки
Литература	3,44 ± 0,11	4,0 ± 0,09***
Биология	3,44 ± 0,10	3,84 ± 0,11**
История	3,59 ± 0,11	4,05 ± 0,10**
Средний балл	3,62 ± 0,08	3,86 ± 0,08*

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Следовательно, успеваемость девушек профильной школы значительно выше, чем юношей по ряду предметов, таких как литература, биология, история. В результате их средний балл значительно отличается от среднего балла юношей.

Обнаружен ряд отличий и в интересах юношей и девушек (табл. 5).

Таблица 5

Различия показателей по шкалам методики «Карта интересов» юношей и девушек профильной школы

Основные шкалы методики «Карта интересов»	Юноши	Девушки
Физика	-1,22 ± 1,05	-4,41 ± 0,45**
Математика	-0,22 ± 1,11	-4,36 ± 0,68**
Химия	0,63 ± 1,06	-2,16 ± 0,58*
Филология	-3,41 ± 1,01	0,0 ± 0,77**
Журналистика	-0,63 ± 0,96	2,16 ± 0,65*
История	-3,63 ± 0,91	-1,18 ± 0,76*
Общественная деятельность	-3,59 ± 0,91	-0,66 ± 0,66*
Техника	-2,30 ± 1,11	-5,23 ± 0,46*

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Таким образом, юноши в большей степени, чем девушки интересуются физикой, математикой, техникой, химией, в то время как девушки проявляют больший интерес к филологии, журналистике, истории и общественной деятельности. В целом практически все показатели по методике «Карта интересов» как у юношей, так и у девушек имеют отрицательные значения. У юношей отмечается незначительный интерес к химии (0,63), у девушек – к журналистике [2, 16].

Анализ соответствия выбора профильных предметов интересам старшеклассников позволил установить, что выбор курсов для изучения на профильном уровне и у юношей и девушек в основном случаен (табл. 6, 7).

Среди юношей профильной школы глубокий интерес к предмету испытывает лишь один учащийся (право), в основном наблюдается отрицательное отношение к изучаемым курсам. Единственная область знаний – химия, к которой отмечен незначительный интерес юношей (табл. 5) не выбрана ими для углубленного изучения.

Так же как и у юношей у девушек профильной школы в основном преобладает негативное отношение к выбранным областям знаний для изучения на профильном уровне. Лишь две школьницы испытывают глубокий интерес к изучаемой области (филология, право).

Таблица 6

Сопоставление профильных предметов  
с реальными интересами юноши профильной школы

Название профильного предмета	Кол-во юношей, выбравших предмет	Степень интереса к изучаемому предмету			
		Негативное отношение (отрицательные показатели)	Интерес отсутствует (0 баллов)	Незначительный интерес (1–6 баллов)	Высокая заинтересованность (7–12 баллов)
История	3	2 (67 %)	–	1 (33 %)	–
Информатика	14	9 (64 %)	–	5 (36 %)	–
Физика	2	1 (50 %)	–	1 (50 %)	–
Филология (русский язык, литература)	9	8 (89 %)	–	1 (11 %)	–
Математика (алгебра, геометрия)	6	3 (50 %)	1 (17 %)	2 (33 %)	–
Биология	1	–	–	1 (100 %)	–
Химия	–	–	–	–	–
Право	14	8 (57 %)	2 (14 %)	3 (21 %)	1 (8 %)

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

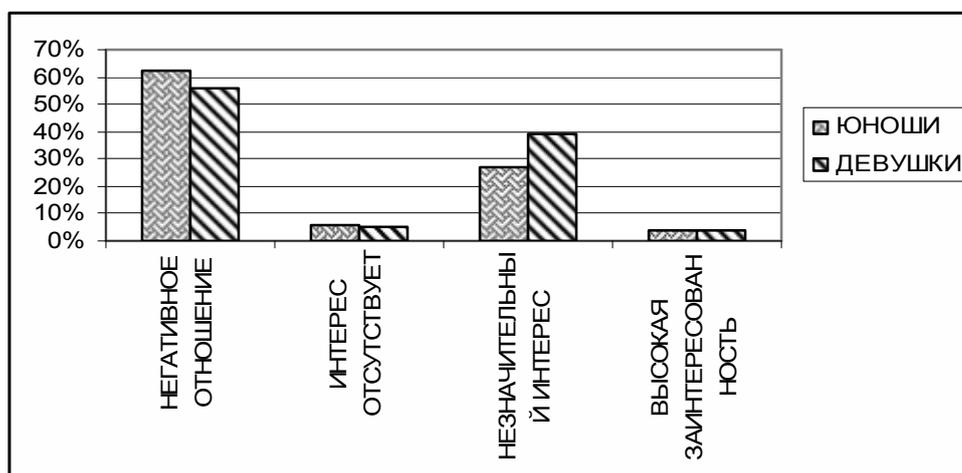
Таблица 7

**Сопоставление профильных предметов  
с реальными интересами девушек профильной школы**

Название профильного предмета	Кол-во юношей, выбравших предмет	Степень интереса к изучаемому предмету			
		Негативное отношение (отрицательные показатели)	Интерес отсутствует (0 баллов)	Незначительный интерес (1–6 баллов)	Высокая заинтересованность (7–12 баллов)
История	12	6 (50 %)	–	6 (50 %)	–
Информатика	28	23 (82 %)	–	5 (18 %)	–
Физика	3	3 (100 %)	–	–	–
Филология (русский язык, литература)	18	8 (44 %)	2 (11 %)	7 (39 %)	1 (6 %)
Математика (алгебра, геометрия)	7	4 (57 %)	–	3 (43 %)	–
Биология	2	2 (100 %)	–	–	–
Химия	3	2 (67 %)	–	1 (33 %)	–
Право	14	–	2 (14 %)	11 (79 %)	1 (7 %)

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Сравнение уровня развития интересов к изучаемым предметам на профильном уровне среди девушек и юношей позволяет установить, что в целом девушки более осознанно подошли к выбору курсов, чем их сверстники.



Сравнение уровней развития интересов к профильным предметам девушек и юношей профильной школы

Меньшее количество девушек относятся отрицательно к выбранным областям знаний (юноши – 31 (63 %), девушки – 48 (55 %)), и значительно больше испытывают слабый интерес к изучаемым профильным предметам (юноши – 14 (29 %), девушки – 33 (38 %)).

Сравнительный анализ позволил установить и личностные различия между юношами и девушками (табл. 8).

Таблица 8

Показатели по тесту 16PF мальчиков и девочек профильной школы

Основные шкалы методики 16 PF	Юноши	Девушки
A	4,19 ± 0,44	5,43 ± 0,38*
Q2	6,67 ± 0,45	5,5 ± 0,29*
Q4	9,33 ± 0,45	7,61 ± 0,47*

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Следовательно, девушки профильной школы проявляют больше добродушия в общении с людьми, им в большей степени, чем юношам свойственно эмоциональное выражение чувств, они в большей степени готовы к сотрудничеству. При этом девушки в большей степени, чем юноши зависят от группы, проявляют несамостоятельность и в меньшей степени фрустрированы. Вероятно, переживание напряжения юношами можно объяснить их стремлением к самостоятельности.

Таким образом, обнаружены отличия в особенностях адаптации к условиям профильной школы юношей и девушек. Установлено, что коммуникативные способности девушек значительно выше, чем юношей. При этом девушки в большей степени способны контролировать свое поведение. В результате они имеют более низкий уровень тревожности, более высокий социометрический статус и более успешны в обучении.

Полученные результаты могут использоваться при планировании психолого-педагогического сопровождения учащихся профильной школы, которое должно быть направлено на снижение тревожности старшеклассников, повышение их коммуникативных навыков. Кроме того, в среднем звене школы должна проводиться предпрофильная подготовка учащихся. Это поможет будущим десятиклассникам более осознанно выбрать профильные, базовые и элективные курсы и, таким образом, составить индивидуальный учебный план с учетом личностных особенностей, интересов и профессиональных предпочтений.

#### Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 268 с.
2. Лазебная Е.О., Тарабрина Н.В. Изучение способности учащихся к адаптации в учебной деятельности // Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – С. 162–169.
3. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 240 с.
4. Профильное обучение: Нормативные правовые документы. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.

УДК 159.9.01

## **Психологические особенности современной поликультурной образовательной среды**

В статье рассмотрены психологические особенности современной поликультурной образовательной среды. Дана подробная характеристика понятию культура. Проанализированы основные этапы формирования мультикультурного образования.

This article tells about psychological particularities of modern multiple-cultural educational environment. Characteristic of the term “culture” is given. The basic periods of forming of multicultural education are presented.

**Ключевые слова:** поликультурная образовательная среда, этапы формирования мультикультурного образования.

**Key words:** multiple-cultural educational environment, periods of forming of multicultural education.

Проблемы современного образования – возрождение духовности, развитие гуманистического мировоззрения, ценностных ориентаций личности, нравственные ценности, сотрудничества, развитие толерантности и включения их в этнокультурный контекст, приобретают актуальность, требуют обновления содержания образования в современном обществе. В Законе РФ «Об образовании» одним из важнейших принципов является принцип защиты системой образования национальных культур, традиций в условиях многонационального государства [12]. Перед системой современного образования ставятся задачи возрождения культурного потенциала каждого этноса и сохранения его посредством системы образования через развитие межэтнической толерантности, ориентации содержания образования на сохранение и развитие этнических традиций в процессе учебно-воспитательной деятельности учреждений образования.

Образование является ведущим механизмом развития общества и цивилизации, является основой устойчивого общества и основой качества жизни личности в изменяющемся мире, образование – основа становления личности и ее самореализации [20]. Система образования обеспечивает человека знаниями, позволяющими ему вписываться в создаваемый им мир, прогнозировать дальнейшее развитие этого мира и свое место в нем. Могущество любой страны прирастает, прежде всего, системой образования, ибо ее будущее куется, прежде всего, в этой системе [22].

Образовательная среда в широком контексте является подсистем-

темой социокультурной среды. В.А. Ясвин понимает образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [23]. По мнению Г.Ю. Беляева, образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот [4].

Ю.Н. Кулюткин и С. Тарасов образовательную социокультурную среду трактуют как систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды) и т.д. [16].

Можно констатировать, что в современном обществе образовательную среду невозможно рассматривать в отрыве от социокультурного контекста.

В современных психолого-педагогических, философских, социологических и культурологических исследованиях вопрос поликультурной образовательной среды является дискуссионным: наблюдается множество подходов к определению как самой поликультурной образовательной среды, так и к определению понятия «культура».

Культура – понятие сложное, многоаспектное и междисциплинарное. В эпоху Античности понятие культуры означало не только возделывание земли, но и культуру души, культ предков. В Риме, Цицерон, говоря о культуре, подразумевал культуру духа и ума. Современное понимание культуры – неоднозначно и не имеет исчерпывающего определения. Л.Е. Кертман насчитывает свыше пятисот определений культуры [13]. В философии, социологии, педагогике категория «культура» рассматривается как научная проблема и явление общественной жизни (Б.Г. Ананьев, З.И. Васильев, Л.С. Выготский, Е.И. Казакова, А.В. Кирьякова, С.А. Лебедев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, К.Д. Радина, С.Л. Рубинштейн). А.А. Беляев, Е.М. Жуков, С.М. Ковалёв, А.М. Прохоров рассматривают культуру как знание, характеризующее различные исторические эпохи, этносы, сферы жизнедеятельности, информирующее об уровне развития общества, о творческих силах и способностях человека, выраженных в типах и формах организации жизни и деятельности людей, их взаимоотношениях в социуме. С.Н. Артановский, Э.А. Баллер, Ю.К. Борев, Г.П. Выжлецов, В.Н. Сагатовский, М.И. Шуматов рассматривают культуру как знание в трёх аспектах: философско-антропологическом, феноменологическом, этносоциологическом. По

мнению С.Н. Артановского, «культура – это направленное человеческое усилие, в процессе которого меняется не только окружающий природный мир, первоначальный объект этого усилия, но и сам человек» [2].

В исследовании Крёбера и Клакхона «Культура: критический обзор концепций и определений» проанализировано более ста пятидесяти определений, в результате чего авторы предложили собственную трактовку, где содержание культуры рассматривается как набор традиционных идей с приписываемыми им ценностными значениями. Системы культур, по мнению авторов, могут рассматриваться, с одной стороны, как производные от деятельности, а с другой – как элементы, обуславливающие дальнейшую деятельность [14]. В.Н. Сагатовский считает, что «культура – это процесс и результат человеческой деятельности, смысл которой заключается именно в реализации определённых ценностей или жизненных смыслов культуры». А.Н. Леонтьев, В.С. Давидович рассматривают культуру в качестве специфического способа деятельности, включающего процесс творческой саморегуляции личности – субъекта индивидуальности и неповторимости.

Отечественные психологи придают решающее значение культуре как условию развития человека, утверждают, что человек становится частью человечества, постигая культуру и творя ее [11]. Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн психические процессы рассматривают не сами по себе, а в контексте взаимоотношений человека с окружающим миром культуры. В понимании Ф. Боаса, культура – это совокупность моделей поведения, которые человек усваивает в процессе взросления и принятия им своей культурной роли. Т.М. Буякас, О.Г. Зевина определяют человека – как субъекта культуры: в своей деятельности, поступках, мыслях, переживаниях человек опирается на общечеловеческие духовные и нравственные ценности; культура, как онтологические корни, которые питают и возвращают личность, обеспечивает человека образцами и средствами решения личностных задач [8].

Психологический аспект явления культуры изучается в связи с жизнью человека на основе активного усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодальёв, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д. Мацумото, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин). Существуют ряд психологических исследований культурологических проблем субъекта: кросс-культурные различия стратегий совладающего поведения (Т.Л. Крюкова), взаимодействие детей с матерями разных национальностей (Л. Анерт, Т. Майшнер, А. Шмидт, В.А. Доскин), кросскультурные исследования младенчества (В. Романова), особенности этнической

идентичности (А.В. Сухарев, С.Л. Бухарева, А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, М.А. Козлова, В.Ю. Хотинец), этнотипическое поведение (В.Ю. Хотинец, Т.Ц. Тудупова), межэтническая толерантность (В. Богданова, М.А. Манойлова) и мн. др.

Поскольку элементы культуры обуславливают деятельность и являются производными деятельности, то процессы глобализации и поликультурализации, происходящие в обществе, неизбежно приводят к диалогизации самой культуры. Необходимо определить понятие культуры в контексте ее диалогичности, многообразия, поликультурности.

По мнению А.И. Субетто «диалог культур» имеет внешнюю и внутреннюю стороны. «Внутренняя сторона» – неотъемлемая часть культуры личности и народов, это сопоставление ценностей, систем нравственности религий, культур. «Внешняя сторона» диалога культур связана с движением общества к обмену ценностями, духовными богатствами [20].

Диалоговая концепция культуры представлена в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера и др. Крупнейший философ и культуролог В.С. Библер определяет культуру как диалог культур, как форму «...одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур» [7]. Вечный характер культуры подчеркивает М.М. Бахтин, говоря о человеке как об уникальном мире культуры, вступающим во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящими себя в процессе такого взаимодействия и воздействующим на других: «Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур (сложное единство человеческой культуры)...» [3].

С.Г. Кулагина, Н.В. Янкина, Н.Ф. Долгополова отмечают, что культура выполняет ценностную функцию, передает знания, опыт, ценности нации и эпохи [15]. Г.Д. Дмитриев предлагает следующее утверждение «... каждый человек есть пересечение многих культур и поэтому можно говорить о наличии у индивида нескольких идентичностей, т.е. человек полиидентичен» [10].

Таким образом, поскольку само общество характеризуется поликультурностью, то и образование как институт социализации обладает той же направленностью. То есть современная образовательная среда предполагает взаимодействие представителей различных культур и возможность свободного самоопределения собственной социокультурной идентичности. Поскольку образовательная среда не формируется спонтанно, а требует проектирования, то

представляется необходимым рассмотрение основных принципов, целей и ценностей современного образования.

В современной научной литературе вопрос о данной специфике образования нашел отражение в соответствующих терминах: поликультурное образование (Ф. Гансберг, Л. Гурлитт, Н. Данилевский, А.Н. Джурицкий, В.А. Ершов, М.Н. Кузьмин, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Э.Мейлер, Л.Л. Супрунова, А.Тойнби, Г. Шаррельман, Ю. Яковец), мультикультурное образование (П. Бателаан, Л.Ф. Гайсина, А.А. Джалалова, Г.И. Кислова, А.И. Куропятник, Г.В. Палаткина, J. Lynch, W. Nieke, S. Nieto, T.M. Singelis, M.T. Talib, K. Trasberg, и др.), многокультурное образование (Г.Д. Дмитриев, Л.М. Дробижева), глобальное образование (Б.Л. Вульфсон, З.Т. Гасанов).

Термин «поликультура», с нашей точки зрения – это культура, складывающаяся из множества культур: по содержанию данный термин синонимичен с «мультикультурностью». И поли... и мульти... как части сложных слов обозначают множественность. Поли.. (от греч. Polys – многочисленный, обширный), часть сложных слов указывающая на множество, всесторонний охват или разнообразный состав чего-либо. Мульти – (от лат. Multus – много) часть сложных слов, означающая: множественность или многократность [5]. Исходя из определений, частица поли... предполагает разнообразный состав и является более широким понятием по отношению к мульти.... (В нашем исследовании использовано понятие поликультурное образование, так как именно данное определение наиболее полно характеризует многообразную культурологическую образовательную среду, включающую всех ее субъектов).

Проблема поликультурного образования сначала рассматривалась исследователями как проблема национальной школы, затем как проблема многонациональной школы в полиэтнической среде. На современном этапе «...она преобразовалась в проблему школы общечеловеческой культуры и эффективного диалога культур» [19].

Д. Бэнкс рассмотрел эволюцию мультикультурного образования, которую, исходя из синонимичности понятий, можно взять за основу и для развития поликультурного образования, которое можно представить следующим образом:

I фаза: Моноэтническое направление в обучении.

II фаза: Полиэтническое направление в обучении.

III фаза: Полиэтническое образование.

IV фаза: Поликультурное образование.

Переход от одной фазы к другой одновременно является как реакцией, так и историей развития и прогресса образования в ответ на изменяющиеся социополитические и социокультурные условия.

Таким образом, современное образование проходит путь от культурного монизма к культурному плюрализму.

Поликультурное образование – это образование, которое благодаря тесному взаимодействию представителей различных культур и этнических групп образует своеобразный сплав культур, взамен множества индивидуальных культур, единой культуры, и, следовательно, возникает новая групповая идентичность. Современная модель поликультурного образования предполагает уважительное отношение к индивидуальным культурам, сосуществование и взаимопроникновение культур, а также получение нового опыта, опирается на идею сохранения своеобразия традиций и ценностей представителей разных народностей. Субъекты образовательного процесса, наряду с получением опыта межкультурного взаимодействия, обогащают и пополняют свой культурный багаж.

Современное поликультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей и является культуросообразным по своей сути. По мнению К. Трасберг, поликультурное образование в условиях взаимовлияния культур должно способствовать развитию и сохранению собственной идентичности, формированию навыков межкультурного общения, предупреждению и успешному разрешению конфликтов, обусловленных национальными и другими различиями. Оно значительно расширяет диапазон возможностей каждого человека в сфере общения и сотрудничества [21].

Реализация основных принципов поликультурного образования предполагает обновление целей и содержания образования в соответствии с динамикой социокультурных ценностей и целей общественного развития. Так, по представлению Г.В. Палаткиной, развитие поликультурного содержания образования повышает интерес педагогов к этнокультурологической проблематике. Субъекты образовательного процесса, включая сообщество в целом как потребителя результатов педагогической деятельности, начинают понимать необходимость более активного насыщения учебно-воспитательного процесса культурными компонентами, что создает условия для духовного становления личности, а общечеловеческие ценности могут обеспечить новые социокультурные потребности [18]. По мнению Ю.Ю. Бочаровой, общие цели поликультурного образования предполагают через диалог, критическое осмысление собственной культуры и преодоление этноцентрической фиксации вести учащихся к терпимости, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению – тем самым к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество [6]. И.В. Алексашенкова рассматривает современное образование как

способ приобщения к различным культурам с целью формирования общепланитарного сознания, что способствует взаимодействию представителей различных народов и интегрированию в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство. Педагогический процесс же должен предоставлять учащимся возможность для расширения границ их миропонимания, возможности осознания относительности мнений и развитию критического мышления [1]. Памела и Ирис Тайдт считают целью поликультурного образования создание системы, предоставляющей возможности обучения для всех детей социума, способствующей максимальному развитию их потенциала, так, чтобы они могли использовать все ресурсы, которые мир может предоставить человечеству. В этом случае педагогическая деятельность должна базироваться на трех принципах: уважение, эмпатия, справедливость (EEE model: Esteem, Empathy, Equity). Использование данных принципов направлено на достижение следующих целей:

- развитие идентичности учащихся как их индивидуального достоинства;
- способствовать осознанию учениками различий в их ценностях и развитие понимания, что именно эти различия позволяют повысить уровень вариативности в принятии решений в разнообразных жизненных ситуациях;
- осознание разницы в индивидуальных целях и перспективах, понимание их причин;
- совместное изучение истории и наследия представителей всех культур в образовательном коллективе, избегая критики и стереотипов;
- развитие у учащихся понимания взаимосвязанности и взаимозависимости всего человечества [25].

Таким образом, большинство исследователей видят целями поликультурного образования максимально полное развитие потенциала всех учащихся, вне зависимости от их расовой, национальной и культурной принадлежности. При этом каждый ребенок воспитывается и обучается в духе понимания, признания и уважения собственной расы, национальности и культуры, преодоления стереотипов и однозначности мышления, акцептирования и уважения иных точек зрения, обычаев и ценностей. Условием внедрения принципов поликультурного образования является многогранная реформа образования.

Рассмотрим ценности современного образовательного процесса в условиях поликультурной среды. М.А. Лукацкий и М.Е. Остренкова в качестве ценностей выделяют неразрывную связь глобального восприятия мира с пониманием уникальности культур, взглядов и

обычаев, свойственных разным народам; принцип ненасилия в отношении других людей, без которого невозможно эффективное сотрудничество; возможность принятия в проблемных ситуациях альтернативного решения; осознание не только ближайших, но и отдаленных последствий принимаемых решений [17].

Анализируя основные ценности поликультурного образования, С. Нието выделяет такие его характеристики, как антирасизм, всеобщность, всеобъемлемость и глубина, социально справедливое, является педагогикой критического мышления [24].

Таким образом, если образовательная среда включает в себя совокупность условий, в которых происходит формирование, развитие и образование человека, то поликультурная образовательная среда обеспечивает еще и культурное взаимообогащение всех субъектов образовательного процесса.

А.А. Джалалова в диссертационном исследовании мультикультурности образования, делает вывод о том, что образовательная среда, должна обладать такими характеристиками, ценностями и психологическими особенностями, как: наличие условий для культурной самоидентификации всех субъектов образовательного процесса; позитивное ценностное отношение к разным культурам; направленность на формирование знаний о культурном разнообразии мира; диалогичность; толерантность; открытость для проникновения других культур; равные условия существования для представителей всех культур; готовность к мультикультурному взаимодействию; чувствительность к культурным особенностям субъектов образовательного процесса; направленность на анализ различных моделей поведения, обусловленных культурными различиями; направленность на формирование навыков взаимодействия с представителями разных культур; многоязычие; учет поликультурного состава общества при составлении учебных программ, материалов и заданий [9].

Система образования как целенаправленно организованный социальный институт этноса, обеспечивая удовлетворение этнокультурных запросов, становится фактором существования межэтнической толерантности, возрождения этнической культуры, выбора ценностной ориентации этноса, приобщения к этнокультурному опыту, удовлетворения этнокультурных потребностей, основным средством передачи, воспроизводства и развития этнической культуры.

Для того чтобы образовательная среда обладала такими качествами, необходимо, чтобы субъекты педагогического взаимодействия принимали ценности поликультурного образования и умели их воплощать в процессе взаимодействия, что в свою очередь предполагает развитую поликультурную компетентность субъектов образования и в первую очередь самого педагога.

**Список литературы**

1. Алексашенкова И.В. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение // Педагогика открытости и диалога культур / И.В. Алексашенкова, В.О. Букетов, А.Л. Гавриков и др.; под ред. М. Н. Певзнера и др.; Минобразования Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов и др. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – С. 102–147.
2. Артановский С.Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник ЛГУ. Сер. 6. – Вып.3. – № 20. – 1988. – С. 23–31.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Худож. Литература, 1979. – С. 361–412.
4. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 24 с.
5. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2 изд., перераб. и доп. – М.; СПб., 2004.
6. Бочарова Ю.Ю. Проблема становления межкультурного образования в современной России // Образование: исследовано в мире / Рос. академия образования, ГНПБ. – Электрон. журн. – 2002. – URL: <http://www.oim.ru>. – 25.05.2008 <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=220>. – Загл. с экрана.
7. Библер В.С. На гранях логики культуры // Книга избранных очерков. – М.: Гнозис, 1997. – С. 423.
8. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. – № 5. – 1997.
9. Джалалова А.А. Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии: автореф. канд. дис. ... психол. наук. – СПб., 2008.
10. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
11. Дубровина И.В. О преподавании психологии в школе // Вопросы психологии. – №6. – 2005.
12. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Учит. газета. 1992. № 23.
13. Кертман Л.Е. История культуры стран Европы и Америки. – М., 1997.
14. Кребер А.Л. Культура: критический обзор понятий и определений / А.Л. Кребер, К. Клакхон // Культурология XX век. – М., 2000. – № 1. – С. 105–183.
15. Кулагина С.Г. Интеркультурная коммуникация в контексте университетского образования студентов / С.Г. Кулагина, Н.В. Янкина, Н.Ф. Долгополова // Реализация ценностного подхода в педагогике школы: монография / под ред. А.В. Кирьяковой. – М., 2000. – С. 217–236.
16. Кулюткин Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – №1. – С. 6–7.
17. Лукацкий М.А. Теоретические основы и принципы построения гуманистически ориентированного образования / М.А. Лукацкий, М.Е. Остренкова // Философия образования: связь науки и практики: сб. науч. ст. / Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования, Твер. обл. ин-т усовершенствования учителей; науч. ред. Я.С. Турбовской. – М.; Тверь, 2002. – С. 121–141.
18. Палаткина Г.В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства // Педагогические проблемы становления субъектности школьника,

студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. – Волгоград, 2001. – С. 22–26.

19. Проблемы поликультурного образования в Дагестане / под ред. С.И. Муртузалиева, Г.И. Кисловой. – Махачкала; ИПЦ ДГУ, 2002.–223 с.

20. Субетто А.И. Россия и человечество на «перевале» истории в преддверии третьего тысячелетия. – СПб., 1999.

21. Трасберг К. Мультикультурное образование: развитие идей и поиски путей их реализации в современном мире // Мультикультурное образование: ключевые вопросы современности и поиск решений / под ред. Л. Васильченко. – Тарту: [Tartu Ülikool]; [Пылтсамаа]: Vali Press, 2004. – С. 7–26.

22. Философия социальных и гуманитарных наук: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. проф. С.А. Лебедева. – М.: Академический Проект, 2006. – 912 с.

23. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – 2-е изд., исправл. и дополн. – М.: Смысл, 2001. – 368 с.

24. Nieto S. Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education. – Boston: Pearson Allyn & Bacon, 2004. – 464 p.

25. Tiedt P.L. Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources / P.L. Tiedt, I.M. Tiedt. – Boston: Pearson/A&B, 2005. – 406 p.

УДК 159.922.8

**А. А. Сидорова**

### **Особенности изменения адаптационного потенциала личности от первого ко второму курсу у учащихся вузов**

В статье рассмотрены основные аспекты адаптации студентов к учебной среде вуза. Дана характеристика понятий «адаптация», «образовательная среда вуза». Приведены результаты эмпирического исследования.

The article tells about main aspects of students' adaptation to educational environment of university. Characteristics such terms as «adaptation», «educational environment of university» are given. The results of empirical research are presented in the article.

**Ключевые слова:** адаптация, образовательная среда вуза, студенты.

**Key words:** adaptation, educational environment of university, students.

Проблема адаптации является одной из самых трудных и наиболее глобальных сложнейших задач современной психологии. Адаптация – это постоянный процесс приспособления к условиям физической и социальной среды, затрагивающий все уровни функционирования человеческого организма и психики.

Обучение в вузе в определенной степени сопряжено с проблемой адаптации. Выпускник школы, поступив в вуз, оказывается в новых для себя условиях, что запускает адаптационные процессы в

организме и личности. Соответственно от того, насколько успешно будет протекать процесс адаптации, будет зависеть и успешность его обучения и становления как будущего специалиста.

Особенно остро стоит эта проблема относительно первых курсов, когда изменяется сам стереотип отношения к учебной среде, когда выпускник школы адаптируется к новым для него условиям. На данном этапе проблемы адаптации студента вызывают не только социальные трудности, но и трудности связанные с учебной деятельностью [9].

Таким образом, адаптация в первые два года играет большую роль в становлении субъекта как будущего специалиста, выявив особенности адаптационных механизмов на этом этапе, можно скорректировать возможные проблемы, тем самым, повысив уровень адаптационного потенциала личности.

Ещё в древности философы задумывались над тем, что обеспечивает гармоничное существование человека. Взгляды на проблему адаптации изменялись исходя из общих философских воззрений. И до сих пор существуют различные точки зрения на проблему адаптации.

Так А.Б. Георгиевский даёт следующее определение: «Адаптация есть особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия» [4, с. 27].

А.А. Реан в своих работах указывает на то, что «адаптация – это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [7, с. 5].

Степанова С.И. считает, что адаптация лежит в основе качественной стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса [8].

Различные психологические школы рассматривают адаптацию исходя из своих основных принципов, которые зачастую очень разнятся. Так, например, психологи-когнитивисты считают, что проблема адаптации обеспечивается развитием от простейших двигательных координаций до абстрактно-логических рассуждений, а в рамках поведенческого подхода адаптация рассматривается в рамках поведения, где условно поведенческий акт равен адаптационному [6, 7].

На данный момент в психологии принято рассматривать адаптацию в четырёх аспектах [5]: как процесс, как результат, как цель организма и как его свойство.

Необходимо отметить, что существенным моментом адаптации в отношении человека является многомерность, разноплановость её носителя. Исходя из положения об иерархическом понимании человека, его психики, можно выделить три уровня адаптации: физиологический, психологический и социальный, при этом говорят о физиологической, психической и социальной адаптации, а иногда к этому добавляют психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию [5].

Таким образом, адаптация – это постоянный процесс приспособления к условиям физической и социальной среды, затрагивающий все уровни функционирования человеческого организма и психики.

Обратимся к проблемам адаптации студентов в первые два года обучения.

В рамках данной проблематики будут рассмотрены результаты психодиагностических исследований, проведённых на базе ВМедА, ВИВВМВД и ЛГУ им. А.С. Пушкина (факультет психологии). Исследование было проведено методом поперечных срезов.

Стоит отметить, что адаптацию к учебной среде вуза можно рассматривать в совершенно разных аспектах. С одной стороны, приспособление к изменению учебных программ обеспечивается достаточным интеллектуальным уровнем, развитием необходимых для освоения данных программ способностей [3]. С другой стороны, адаптация к новому коллективу, нормам обеспечивается за счёт определённых личностных особенностей [1, 2]. Степень же адаптированности к среде вуза, зачастую обуславливается и возможностью принять данную среду, соответствующей мотивацией на получение данной специальности.

Именно этими особенностями был обусловлен выбор методик: МЛО «Адаптивность», КР-3-85, «Социально-психологическая комфортность среды».

Рассмотрим результаты, полученные в ходе психодиагностического обследования, студентов ЛГУ им А.С. Пушкина факультета психологии.

В ходе сравнения результатов психодиагностического исследования у студентов 1 и 2 курсов были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим уровень развития психических познавательных процессов ( $p \leq 0,001$ ) (табл. 1).

Таблица 1

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих уровень развития психических познавательных процессов студентов 1–2 курсов ЛГУ им. А.С. Пушкина

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Аналогии»	16,47± 0,62	21,86± 0,83	-5,211***
«Числовые ряды»	12,54± 0,62	15,59± 0,61	-3,958**
«Зрительная память»	14,63± 0,76	22,93± 0,65	-9,281***
«Образное мышление»	14,06± 1,55	19,09± 1,01	-4,316***
«Арифметический счет»	8,04±0,50	14,63±0,65	-8,003***
«Вербальная (словесная) память»	16,97±0,70	24,68±0,72	-7,647***
«Установление закономерностей»	23,43±0,64	26,23±0,50	-3,446***
ОИР	106,14±2,66	145,00±3,06	-9,582***

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов, представленных в табл. 1, показатели, характеризующие способности устанавливать логические отношения между понятиями, устанавливать закономерности, лежащие в основе построения числовых рядов, функции кратковременной вербальной, невербальной памяти, внимания и в целом общий интеллектуальный уровень, количественно увеличиваются от первого ко второму курсу. Возможно, это вызвано активным развитием психических познавательных процессов в ходе адаптации, либо задействованием резервов так же для приспособления к среде.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему коммуникативные способности у студентов 1–2 курсов ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 2).

Как видно из результатов, представленных в табл. 2, показатель, характеризующий коммуникативные способности, количественно выше у студентов второго курса, но данная шкала является обратной, соответственно, качественно данный показатель выше у студентов первого курса. Данные показатели можно объяснить тем, что обследование проводилось в самом начале обучения (начало сентября), таким образом, быть может, у студентов активировались коммуникативные процессы с целью приспособления к социальной среде. Студенты второго курса в сентябре пришли в знакомое для них окружение, и подобная активация коммуникативных процессов не являлась для них необходимой.

Таблица 2

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих коммуникативный потенциал студентов 1–2 курсов ЛГУ им. А.С. Пушкина

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Коммуникативный потенциал»	11,34± 0,44	13,16± 0,65	-2,322*

\* - уровень значимости различий 0,05

Рассмотрим результаты, полученные в ходе психодиагностического обследования курсантов ВМедА им. С.М. Кирова.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим способности устанавливать логические отношения между понятиями, ( $p \leq 0,01$ ), к преобразованию цифровой информации ( $p \leq 0,05$ ), функции мышления, памяти, внимания ( $p \leq 0,01$ ) (табл. 3).

Таблица 3

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих уровень развития психических познавательных процессов курсантов 1–2 курсов ВМедА им. С.М. Кирова

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Аналогии»	18,73±0,66	21,45±0,67	-2,885**
«Арифметический счёт»	16,29±0,73	18,75±0,68	-2,479*
«Установление закономерностей»	26,02± 0,23	27,47± 0,37	-3,372**

\* - уровень значимости различий 0,05

\*\* - уровень значимости различий 0,01

Как видно из табл. 3, показатели, характеризующие уровень развития психических познавательных процессов, также несколько выше у курсантов второго курса, что вполне возможно обусловлено требованиями среды к развитию интеллектуальных способностей.

В ходе психодиагностического исследования были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим степень ориентированности на соблюдение общепринятых норм и личностный адаптационный потенциал ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 4).

Таблица 4

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующими адаптационный потенциал личности курсантов 1–2 курсов ВМедА им. С.М. Кирова

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Моральная нормативность»	5,62 ± 0,32	6,70 ± 0,40	-2,091*
«Личностный адаптационный потенциал»	22,41 ± 1,19	26,83 ± 1,62	-2,191*

\* - уровень значимости различий 0,05

\*\* - уровень значимости различий 0,01

Как видно из табл. 4, показатели, характеризующие адаптационный потенциал личности, количественно увеличиваются ко второму курсу, так как эти шкалы обратные, эти данные свидетельствуют о качественном снижении показателей ко второму курсу. Это может свидетельствовать либо о необходимости активации личностного адаптационного потенциала на первом курсе для приспособления к социальной среде, тогда ко второму курсу, при достижении какого-то оптимума, показатели могут снижаться. Другое объяснение может крыться в том, что в связи с радикальным изменением среды при поступлении в вуз, к тому же военный, в ходе адаптации ко второму курсу может произойти истощение, разочарование, что приводит к качественному снижению показателей.

Также в ходе анализа данных были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему удовлетворённость потребности в безопасности у курсантов первого и второго курсов ( $p \leq 0,001$ ) (табл. 5).

Как видно из результатов, представленных выше, удовлетворённость потребности в безопасности несколько снижается ко второму курсу. Вполне возможно, это связано с тем, что у студента на первом курсе есть определённые ожидания, которые, зачастую, оказываются ложными, что снижает чувство безопасности. Также подобные результаты могут быть вызваны особенностями среды, учебно-воспитательной деятельности.

Таблица 5

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих удовлетворённость потребности в безопасности курсантов 1–2 курсов ВМедА им. С.М. Кирова

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Удовлетворенность потребности в безопасности »	74,38 ± 1,49	60,43 ± 0,81	8,207***

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Рассмотрим результаты, полученные в ходе психодиагностического обследования, курсантов ВИБВМВД.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим функции вербальной и невербальной памяти ( $p \leq 0,05$ ), логического мышления, внимания ( $p \leq 0,001$ ) (табл. 6).

Таблица 6

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих уровень развития психических познавательных процессов курсантов 1–2 курсов ВИБВМВД

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Зрительная память»	14,07 $\pm$ 0,71	16,51 $\pm$ 0,99	-1,994 *
«Вербальная память»	13,95 $\pm$ 0,73	16,51 $\pm$ 1,00	-2,062*
«Установление закономерностей»	19,63 $\pm$ 1,08	24,51 $\pm$ 0,76	-3,689***

\* - уровень значимости различий 0,05

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Как видно из табл. 6, показатели, характеризующие уровень развития психических познавательных процессов, также несколько выше у курсантов второго курса, что вполне возможно, обуславливается требованиями среды вуза к развитию интеллектуальных способностей для более успешной адаптации.

Также в ходе анализа данных были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему личностный адаптационный потенциал, у курсантов первого и второго курсов ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 7).

Таблица 7

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих адаптационный потенциал личности курсантов 1–2 курсов ВИБВМВД

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Личностный адаптационный потенциал»	34,93 $\pm$ 1,79	40,60 $\pm$ 2,13	-2,039*

\* - уровень значимости различий 0,05

Рассматриваемая шкала является обратной, поэтому можно говорить о том, что адаптационный потенциал личности снижается ко второму курсу. Как было указано выше, это может указывать либо на то, что показатели первого курса были временным повышением показателя вследствие необходимости активировать адаптационные механизмы личности, либо напротив, снижение показателя ко второму курсу свидетельствует об истощении резервов в ходе адаптации.

Также в ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим идентичность индивида со средой, профессиональную направленность, мотивацию на обучение, самооценку индивида, удовлетворённость потребности в безопасности ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 8).

Таблица 8

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих социально-психологическую комфортность среды для курсантов 1–2 курсов ВИБВМВД

Шкалы	$x_1 \pm m_1$ (1 курс)	$x_2 \pm m_2$ (2 курс)	t-критерий
«Идентичность со средой»	66,56±1,45	54,84±1,22	6,170***
«Мотивация»	51,79± 0,94	45,91±0,89	4,533***
«Самооценка»	62,60±2,46	52,93±1,24	3,511***
«Профессиональная направленность»	29,47±0,58	26,56±0,50	3,806***
«Удовлетворенность потребности в безопасности »	40,53±1,58	52,26±0,65	-6,860***

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов, представленных в табл. 8, показатели, характеризующие идентичность со средой, мотивацию к обучению в данном заведении, самооценку, профессиональную направленность, снижаются ко второму курсу. Показатель, характеризующий степень удовлетворённости в безопасности количественно увеличивается ко второму курсу. Подобные результаты, скорее всего, вызваны особенностями среды, которые и вызывают подобную динамику данных характеристик.

Сравним закономерности изменения адаптационных характеристик от первого ко второму курсу у учащихся разных вузов.

По результатам представленным на рис. 1 видно, что в независимости от вуза показатель, характеризующий общий интеллектуальный уровень развития количественно увеличивается от первого ко второму курсу. Таким образом, можно предположить, что это количественное увеличение параметра предусмотрено закономерностями приспособления к среде вуза. Вполне возможно, что адаптация к новой учебной среде предполагает активацию психических познавательных процессов. Но стоит отметить, что наиболее значимо повышение общего интеллектуального уровня в рамках анализа показателей, полученных при психодиагностическом обследовании, студентов ЛГУ им. А.С. Пушкина. Вполне возможно это обуславливается внешними факторами. Так в рамках данного вуза проводятся мероприятия для повышения успешности адаптации к среде, что и могло сказаться на результатах.

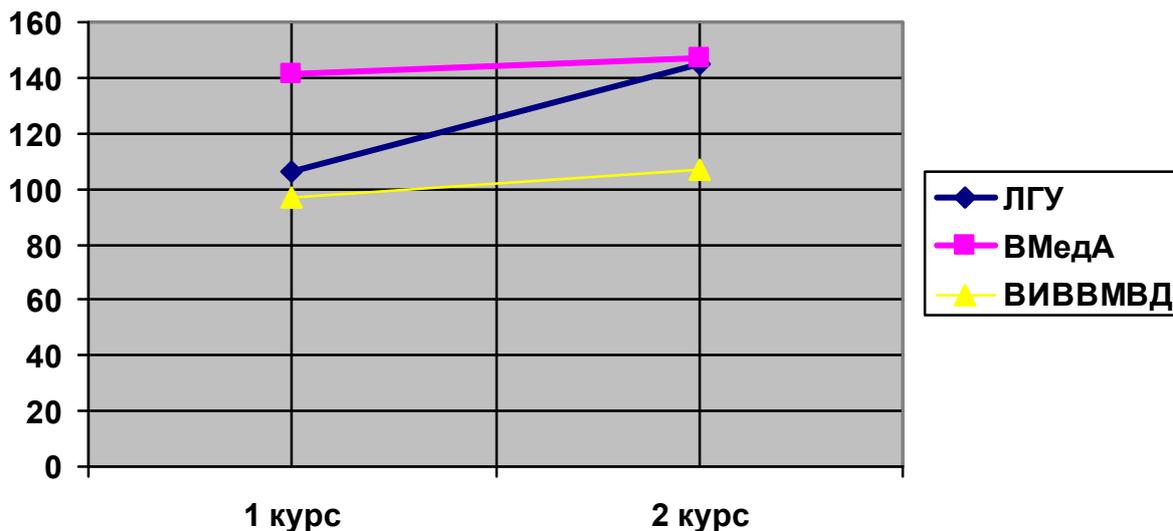


Рис. 1. Особенности изменения показателя ОИР у учащихся разных вузов

Рассмотрим более подробно особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития психических познавательных процессов, учащихся разных курсов.

Так согласно результатам, представленным на рис. 2, показатели, характеризующие способности устанавливать логические отношения между понятиями, устанавливать закономерности, лежащие в основе построения числовых рядов, функции кратковременной вербальной, невербальной памяти, внимания, количественно увеличиваются от первого ко второму курсу у студентов факультета психологии ЛГУ.

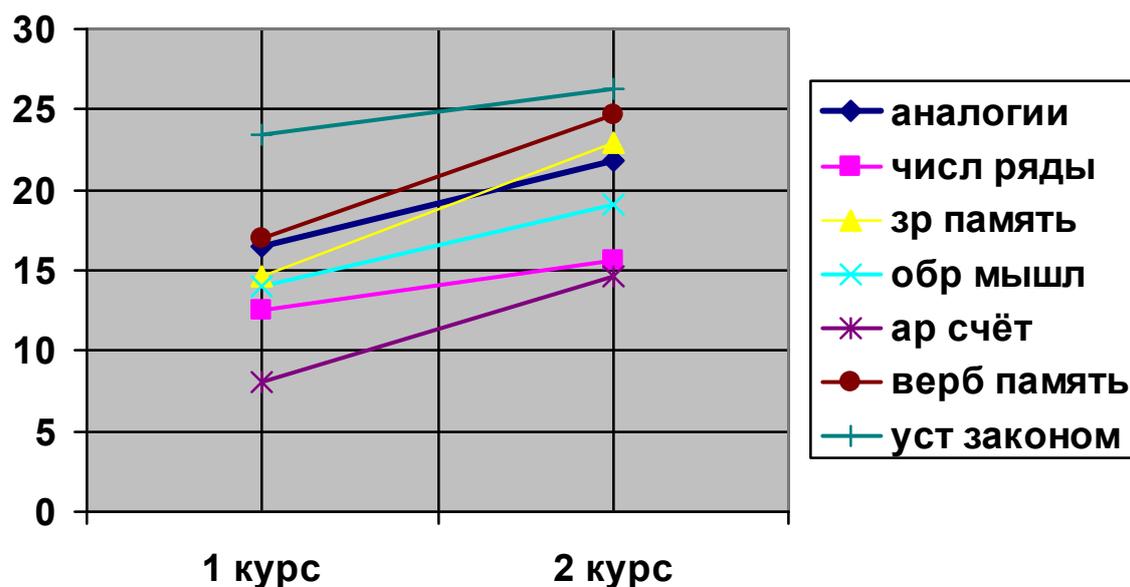


Рис. 2. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития познавательных психических процессов, у студентов ЛГУ

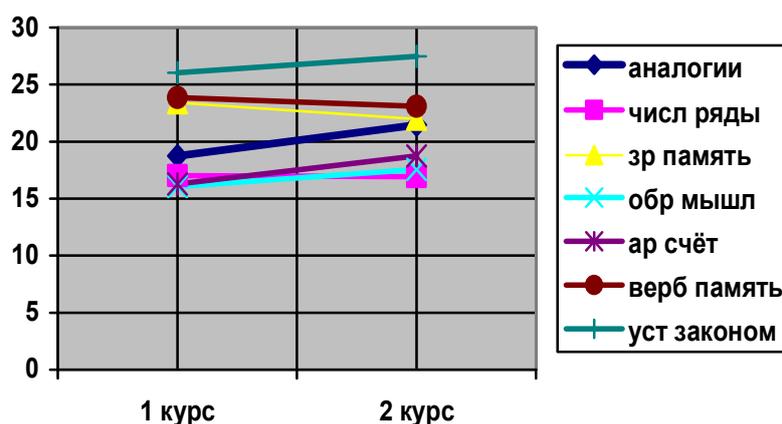


Рис. 3. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития познавательных психических процессов, у курсантов ВМедА

Согласно результатам, представленным на рис. 3, показатели, характеризующие уровень развития психических познавательных процессов, не значительно, но увеличиваются от первого ко второму курсу у курсантов ВМедА. Исключение составляют показатели, характеризующие способности оперировать математическими данными, функции вербальной и невербальной кратковременной памяти, которые пусть и не значительно, но всё-таки количественно снизились. То есть можно предположить, что в ходе адаптации ряд способностей, к которым среда, по-видимому, не предъявляет требований, могут несколько снижаться. Что кажется, весьма закономерным, так как данные способности тренируемы.

Если обратить внимание на результаты, представленные на рис. 4, то видно, что у курсантов ВИБВМВД показатели, характеризующие уровень развития психических познавательных процессов, увеличиваются от первого ко второму курсу. Исключение составляет показатель, характеризующий способность оперирования математическим материалом.

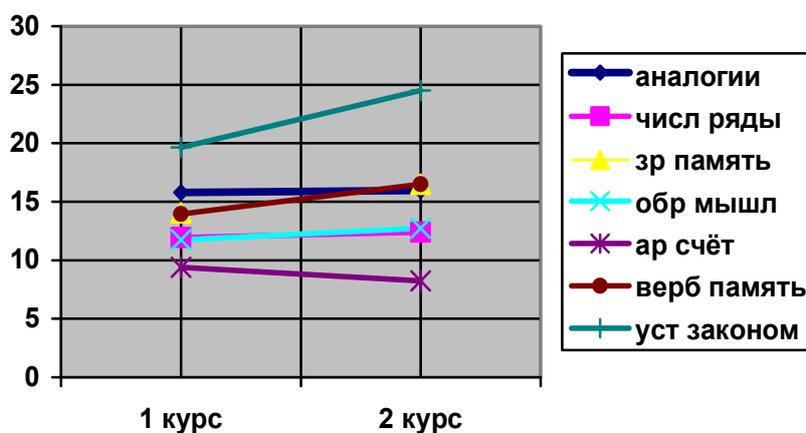


Рис. 4. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития познавательных психических процессов, у курсантов ВИБВМВД

Таким образом, исходя из результатов, полученных при сравнении показателей, характеризующих уровень развития психических познавательных процессов, у учащихся различных вузов, можно предполагать, что в целом общий уровень интеллектуального развития увеличивается в ходе адаптации к учебной среде от первого ко второму курсу, что, возможно, может являться общей тенденцией. Но, по-видимому, уровень развития не востребованных в данной среде способностей может снижаться. То есть в общем, можно говорить, как и об общих принципах приспособления когнитивных структур, так и особенностях вносимых в данный процесс учебной средой.

Рассмотрим особенности изменения показателя, характеризующего личностный адаптационный потенциал, от первого ко второму курсу в различных вузах (рис. 5).

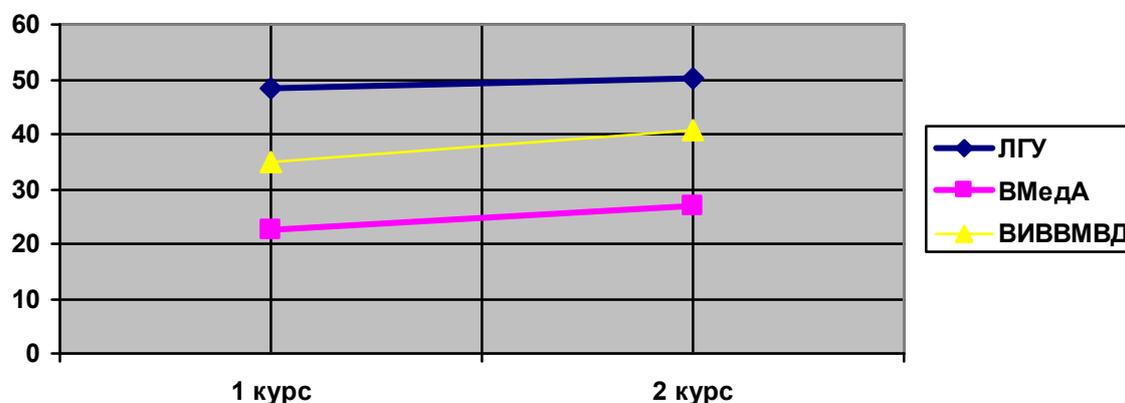


Рис. 5. Особенности изменения показателя ЛАП у учащихся разных вузов

Как видно из рис. 5, хотя и незначительно показатель, характеризующий адаптационный потенциал личности, количественно увеличивается, а качественно уменьшается (так как шкала обратная) по результатам, полученным в ходе обследования всех трёх здесь представленных вузов. Это может говорить об истощении личностных ресурсов в ходе адаптации, либо данный показатель увеличивается в ходе адаптации как защитный механизм, тогда можно предположить, что при снижении травмирующего фактора показателя, характеризующие эти механизмы будут снижаться, экономя личностные ресурсы.

Рассмотрим особенности изменения показателей, характеризующих моральную нормативность, коммуникативные способности и поведенческую регуляцию, от первого ко второму курсу, у учащихся различных вузов. Для большей наглядности результаты будут представлены в сырых значениях, стоит отметить ещё раз, что эти шкалы обратные.

В ходе анализа результатов было выявлено, что показатели, характеризующие уровень развития моральной нормативности, коммуникативных способностей, поведенческой регуляции, качественно, хотя и не значительно, у студентов ЛГУ снижается ко второму курсу (рис. 6).

При рассмотрении результатов, представленных на рис. 7, также видно, что показатели, характеризующие уровень развития моральной нормативности, коммуникативных способностей, поведенческой регуляции, качественно, хотя и не значительно, снижается ко второму курсу у курсантов ВМедА.

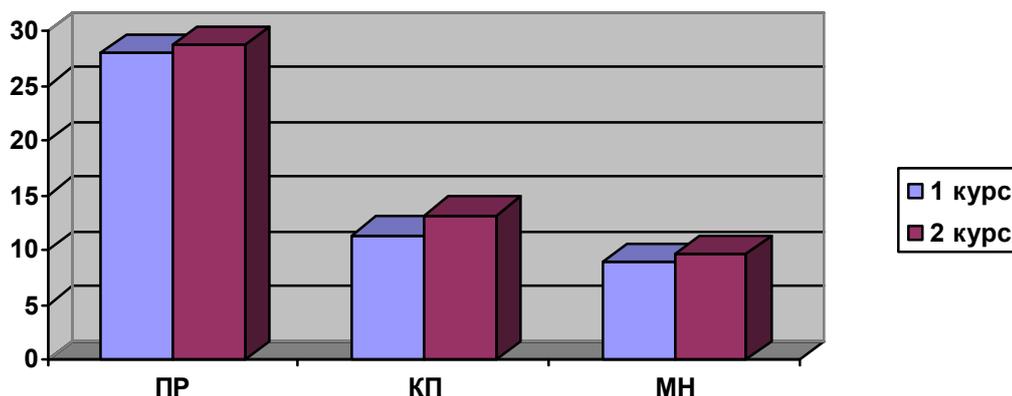


Рис. 6. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития поведенческой регуляции, коммуникативных способностей и моральной нормативности, у студентов ЛГУ

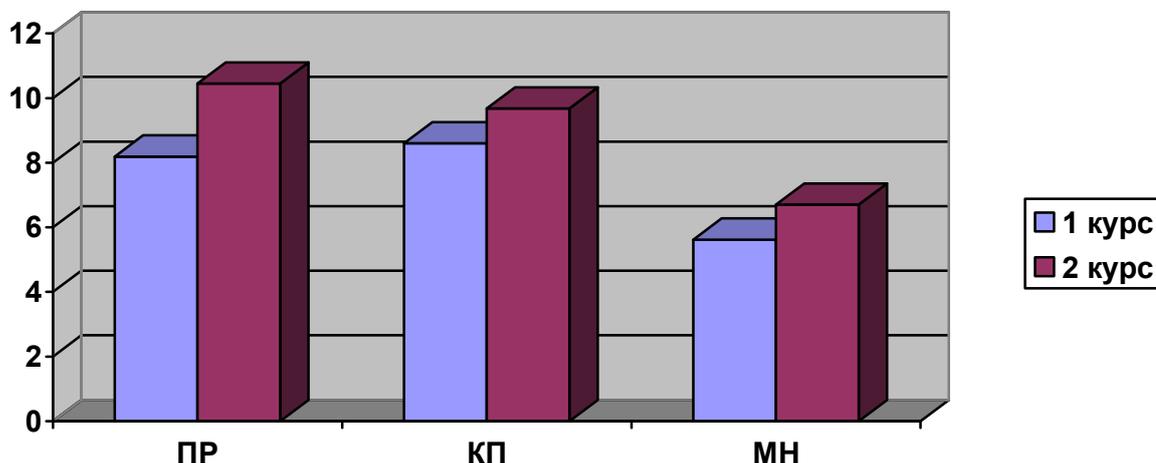


Рис. 7. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития поведенческой регуляции, коммуникативных способностей и моральной нормативности, у курсантов ВМедА

Схожее изменение данных показателей происходит и у курсантов ВИБВМВД (рис. 8).

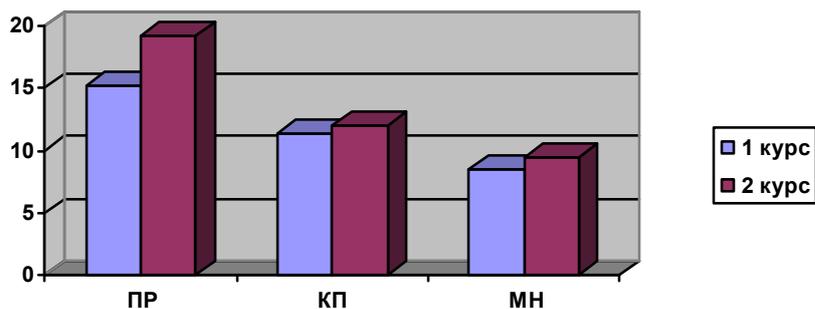


Рис. 8. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития поведенческой регуляции, коммуникативных способностей и моральной нормативности, у курсантов ВИБВМВД

Таким образом, можно предполагать, что показатели, характеризующие личностный адаптационный потенциал, нервно-психическую устойчивость, коммуникативные способности, степень социализации не значительно, статистически не достоверно, снижаются от первого ко второму курсу. Подобное снижение при анализе результатов, полученных при обследовании на базе различных вузов, может указывать на определённую закономерность, продиктованную общим переходом индивида от школьной учебной среды в учебную среду вуза. Подобное снижение, как уже было указано выше, можно объяснить как истощением ресурсов личности, так и выходом на оптимальный уровень их функционирования. Тогда более высокие показатели на первом курсе могут объясняться активным преодолением стресс-факторов, которое подразумевает увеличение показателей функционирования как физиологических, так и психологических систем.

Рассмотрим особенности изменения показателей, характеризующих степень адаптированности к среде у учащихся различных вузов от первого ко второму курсу (рис. 9).

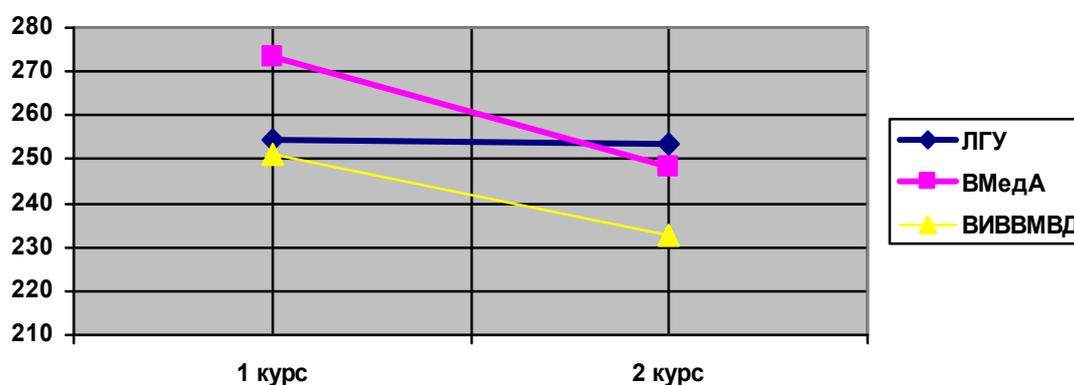


Рис. 9. Особенности изменения показателя социально-психологической комфортности среды у учащихся разных вузов

Как видно из рис. 5 показатель, характеризующий уровень социально-психологической комфортности среды для индивида, в основном снижается от первого ко второму курсу. Данная характеристика указывает на степень адаптированности к среде, таким образом, можно предположить, что на втором курсе личность ещё приспособляется, не достигнув достаточной адаптированности. Более высокие результаты на первом курсе могут свидетельствовать о том, что, попав в вуз, учащийся уже имеет какие-то ожидания, он идентифицирует себя с этой средой, вполне возможно в первый год обучения он сталкивается с какими-то препятствиями, несоответствием своих ожиданий действительности, что и приводит к снижению показателя ко второму курсу. Но стоит отметить, что снижение показателя в рамках исследования ЛГУ фактически незаметно, это может указывать на то, что среда как внешний фактор может помогать развитию адаптированности учащихся.

В ходе анализа результатов было выявлено, что показатели, характеризующие степень развития идентичности со средой, профессиональной направленности, мотивации, самооценки и степень удовлетворённости потребности в безопасности, у учащихся ЛГУ им. А.С. Пушкина фактически не изменяются от первого ко второму курсу (рис. 10). Если учесть, что фактически все показатели находятся в диапазоне выше 5 стена, можно предположить, что данная особенность является вполне благоприятной.

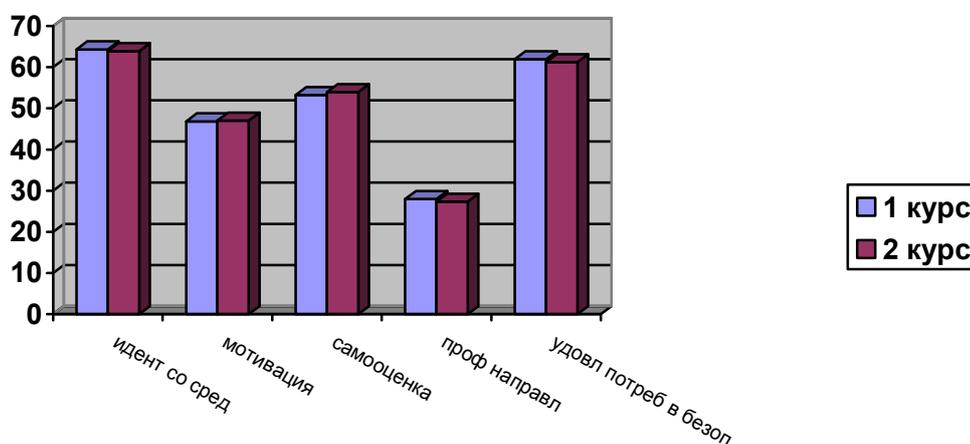


Рис. 10. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития идентичности со средой, мотивации на обучение в данном вузе, профессиональной направленности, самооценки и удовлетворённости потребности в безопасности, у студентов ЛГУ

Рассмотрим показатели, характеризующие степень развития идентичности со средой, профессиональной направленности, мотивации, самооценки и степень удовлетворённости потребности в безопасности, у курсантов ВИБВМВД от первого ко второму курсу (рис. 11).

Как видно из рис. 11, показатели, характеризующие степень адаптированности к среде, у курсантов ВИБВМВД уменьшаются от первого ко второму курсу, кроме показателя, характеризующего удовлетворённости потребности в безопасности, хотя в данном случае показатель увеличивается, по сути, от 1 ко 2 ступени, также оставаясь низким.

Рассмотрим показатели, характеризующие степень развития идентичности со средой, профессиональной направленности, мотивации, самооценки и степень удовлетворённости потребности в безопасности, у курсантов ВМедА от первого ко второму курсу (рис. 12).

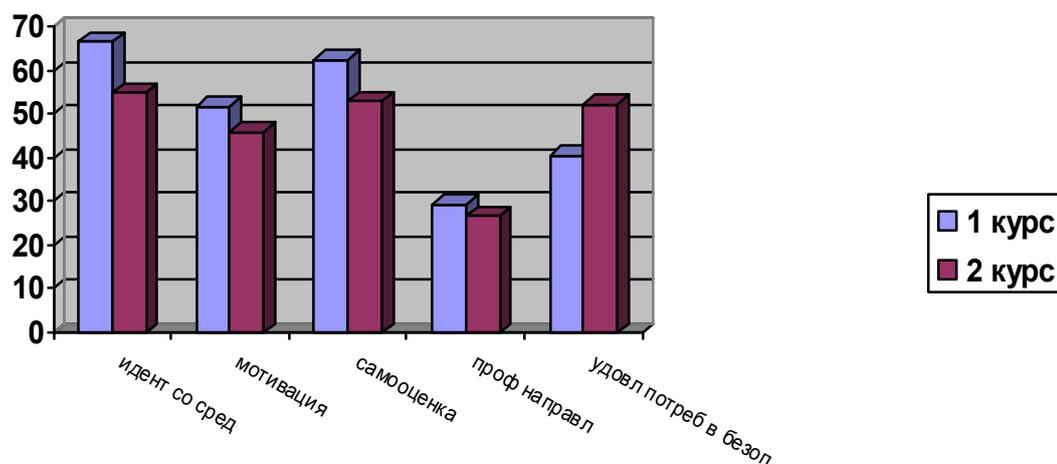


Рис. 11. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития идентичности со средой, мотивации на обучение в данном вузе, профессиональной направленности, самооценки и удовлетворённости потребности в безопасности, у курсантов ВИБВМВД

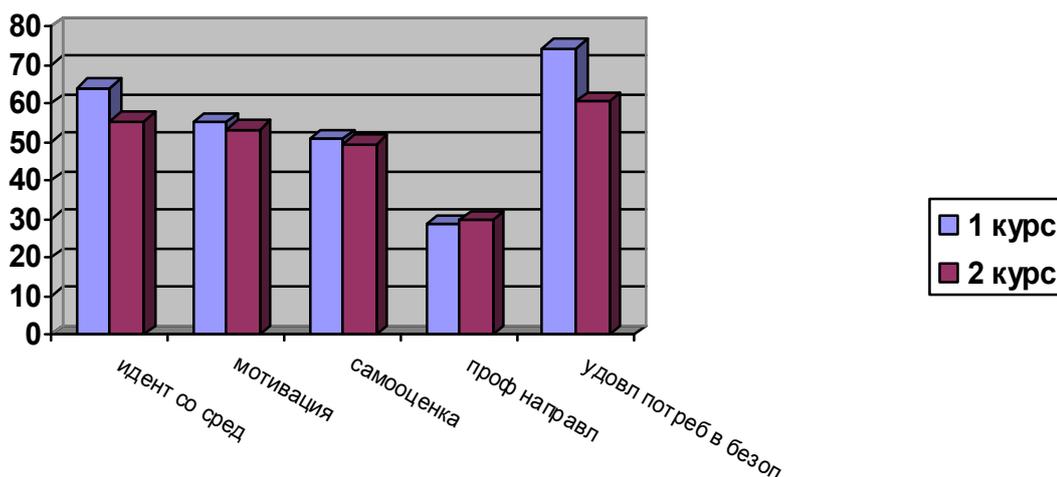


Рис. 12. Особенности изменения показателей, характеризующих уровень развития идентичности со средой, мотивации на обучение в данном вузе, профессиональной направленности, самооценки и удовлетворённости потребности в безопасности, у курсантов ВМедА

Как видно из рис. 12, наглядные изменения происходят по показателям, характеризующим идентичность со средой и удовлетворённость потребности в безопасности, при чём стоит отметить, что показатель идентичности со средой снижается от 5 до 3 стенов, а удовлетворённость потребности в безопасности – от 7 до 4 стенов. Можно предположить, что это происходит в связи с разочарованием в ожиданиях, со сменой режима труда и отдыха, увеличением физических нагрузок.

Таким образом, показатели, характеризующие степень адаптированности к среде в зависимости от вуза имеют различные особенности изменения. Это, в принципе, кажется закономерным, потому что степень адаптированности к среде тесно связана с самой средой, с теми критериями, которые она выдвигает как требования, в зависимости от жёсткости, не пластичности этих требований может быть затруднена адаптация, скорее всего, и у лиц с высоким адаптационным потенциалом личности.

Таким образом, по результатам выполнения данной работы, можно предположить существование некоторых закономерностей развития адаптационного потенциала личности у учащихся от первого ко второму курсу. Так показатель, характеризующий общий интеллектуальный уровень увеличивается от первого ко второму курсу, что может указывать на активацию психических познавательных процессов в связи с высокими требованиями учебной среды. А показатели, характеризующие личностный адаптационный потенциал и уровень социально-психологической комфортности среды, снижаются ко второму курсу, что может быть связано с некоторым истощением ресурсов, разочарованием в связи с несовпадением ожидаемого и действительного образа учебной среды. Но стоит отметить, что показатели, входящие в интегральный показатель социально-психологической комфортности среды совершенно по-разному изменяются в рамках разных вузов, что указывает на безусловное влияние среды на особенности адаптации личности. Также интересно, что изменение показателя, характеризующего общий интеллектуальный уровень развития, более заметно увеличился у студентов факультета психологии ЛГУ им. Пушкина. Наиболее сглажено изменение показателя, характеризующего социально психологическую среду, также у этих студентов. Стоит отметить, что именно в рамках факультета психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина существует психологическое сопровождение студентов, также это гражданский вуз, в отличии от двух других, соответственно переход от жизни до вуза и после более сглажен, нет повышения физических нагрузок, регламентации внеучебного времени. То есть можно предположить, что, делая среду более благоприятной, более гиб-

кой, осуществляя психологическое сопровождение, можно облегчить процесс адаптации к среде вуза. При чём можно повысить адаптационный потенциал личности.

Таким образом, безусловно, существуют некоторые закономерности в изменении адаптационного потенциала личности от первого ко второму курсу, но внешнее воздействие также оказывает весомое влияние на развитие этих качеств.

#### **Список литературы**

1. Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.
2. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии, 1997. №5.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. – Киев: Здоровья, 1989.
4. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). – Л.: Наука, 1989.
5. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004.
7. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. – СПб.: Медицинская пресса, 2002.
8. Степанова С.И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации. – М.: Наука, 1986.
9. Телятникова Г.Б. Динамика развития личностного адаптационного потенциала у студентов I и III курсов медицинского училища с разным уровнем академической успеваемости // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007, №1 (3).

УДК 159.922.8

***В. Ю. Солонский***

#### **Особенности изменения субъективного отношения к образовательной среде у курсантов СПб ВИБВ МВД России в процессе обучения**

В статье кратко освещаются особенности изменения субъективного отношения к образовательной среде у курсантов СПб ВИБВ МВД России в процессе обучения.

The article tells about particularities of changing of students' subjective attitude to educational environment of SPb ViVV MVD of Russia, during the process of education.

**Ключевые слова:** адаптация, адаптационные возможности, социально-психологическая комфортность среды, адаптационный барьер, стрессогенные факторы, физическая подготовленность.

**Key words:** adaptation, adaptative abilities, social-psychological comfort of environment, adaptative barrier, stressors, physical qualification.

Процесс адаптации военнослужащего к служебной деятельности не может быть успешным без высокого уровня социально-психологической комфортности среды, которая окружает его с первых дней его службы

Служебная деятельность военнослужащего по своей специфике достаточно сложна, зачастую она связана с опасными ситуациями, конфликтами и неопределённостью [1, 4, 6, 7]. Воинский труд в большей мере, чем любой другой связан с опасностью для жизни, с внезапными изменениями ситуаций, а также с необходимостью длительное время переносить физические, психические трудности и бытовые лишения повседневной, полевой и походной обстановки. Высокий уровень физических нагрузок, сочетающийся с высоким эмоциональным напряжением, часто приводит к перенапряжению физиологических систем и снижению функциональных возможностей организма. В не меньшей, а возможно и в большей степени это относится к военнослужащим внутренних войск. В настоящее время существует большое количество стрессогенных факторов, которые требуют от военнослужащих психологической готовности к их преодолению. В начале службы молодые люди остро переживают отрыв от дома, разлуку с близкими, изменение режима дня, вступление в новый коллектив. Затем, в зависимости от дальнейшего рода воинской деятельности, военнослужащим приходится преодолевать высокую напряжённость труда, отсутствие полноценного отдыха, порой пребывание в непривычных климатических условиях, а зачастую и реальную угрозу для жизни. Включение молодого человека в новую сферу деятельности связано с ломкой некоторых устоявшихся шаблонов мышления и поведения. Зачастую сталкиваясь с ранее неизвестными ему условиями жизни, с требованиями, которые предъявляет военная служба, с воинским коллективом, он должен в короткий срок овладеть определённым социальным опытом, выработать новые стереотипы поведения и деятельности [1, 5, 7, 8, 12].

Всё это не проходит бесследно как для него самого, так и для коллектива, в деятельность которого он включается с первых же дней своего пребывания на службе [1, 2, 3, 4, 6].

Попав в иную окружающую среду, молодой человек не может полагаться на инстинктивное приспособление, а должен сознательно определять в ней своё место. Включение молодого человека в новые для него условия жизни связаны с ломкой множества привычных стереотипов, шаблонов мышления и поведения. Сталкиваясь с непривычными для него требованиями, которые предъявляют командиры, новый коллектив, незнакомые условия службы он должен сорентироваться в огромном потоке информации, в короткий срок овладеть многими умениями и навыками. Даже когда человек попадает из светлого помещения в

тёмное, ему необходимо время, чтобы привыкнуть к новым для глаз условиям и начать видеть, и лишь тогда он сможет эффективно действовать. Приспособление к новым условиям, обстановке, деятельности также требует перестройки на уровне физиологических и социальных структур человека. Такая перестройка организма и личности естественно порождает напряжение, большие затраты энергии, отрицательные эмоции, усталость. Стрессогенные факторы военной службы, особенно на начальном этапе обучения крайне негативно отражаются психическом здоровье личности. Затягивание дезадаптации ведёт к психическому напряжению, а также девиациям в поведении. Как показывают исследования, лишь около трети молодых людей могут быстро приспосабливаться к новым условиям и окружающей обстановке. Но для большинства необходим более или менее длительный период адаптации. Для того, чтобы этот процесс проходил более гладко, об особенностях адаптации человека к новым условиям полезно знать как курсантам так и их командирам. Одним, чтобы сознательно преодолевать трудности вхождения в новые условия, другим, чтобы эффективно помогать подчинённым быстрее овладевать навыками служебно-боевой деятельности, продуктивнее управлять становлением воинского коллектива, взаимоотношениями в нём, а также работать с людьми индивидуально, учитывая адаптационные возможности каждого [7, 8, 9]. Подготовка военного специалиста дорогостоящий процесс и поэтому важно, чтобы каждый военнослужащий быстро вступил в строй, работал с максимальной эффективностью и отдачей, а срыв адаптации не стал бы толчком к потере мотивации дальнейшего обучения в военном вузе. Многие исследователи полагают, что сложившаяся система обучения курсантов во Внутренних Войсках МВД России в целом соответствует адаптационным возможностям молодых людей, однако, необходимо признать, далека от совершенства [1, 8, 10, 11]. Ориентация на гуманизацию взаимоотношений в армии на современном этапе требует более пристального внимания к самочувствию и развитию личности в воинском коллективе. Лишь в этом случае военная служба будет способствовать повышению общественной активности, сознательности, психологической и социальной зрелости молодых людей, а также повышению эффективности учебного процесса [2, 7, 8, 12]. Поэтому, очень важно учитывать уровень социально-психологической комфортности среды в процессе адаптации военнослужащего.

Рассмотрим особенности изменения субъективного отношения к образовательной среде у курсантов СПб ВВ МВД России в процессе обучения.

В ходе психодиагностического обследования были проанализированы данные по методике «Социально-психологической комфортности среды». В результате анализа результатов были выявлены достоверные отличия по параметрам, характеризующим идентичность со средой учебного заведения, у курсантов первого и второго, первого и третьего, первого и четвертого курсов ( $p \leq 0,001$ ), также были выявлены достоверные отличия по данной шкале между курсантами первого и пятого курса ( $p \leq 0,01$ ) (табл. 1).

Таблица 1

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих идентичность со средой, у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	tкритерий
1–2	66,56±1,45	54,84±1,22	6,170***
1–3	66,56±1,45	51,97±1,30	7,482***
1–4	66,56±1,45	55,00±1,56	5,421***
1–5	66,56±1,45	54,54±3,23	3,396**

\*\* - уровень значимости различий 0,01

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Как видно по данным, представленным в табл. 1, параметры, характеризующие субъективное ощущение идентичности со средой у испытуемых, несколько выше на первом курсе, также наблюдается некоторый рост показателя на четвертом году обучения.

Таким образом, можно говорить о том, что параметры, характеризующие идентичность индивида со средой наиболее высоки на первом году обучения. Стоит отметить, что данная шкала – это субъективная оценка индивида самого себя. Возможно, курсанты на первом курсе оценивают себя как более приспособленных к деятельности в данной среде, а в последующем наблюдается некоторая неуверенность в своих силах. Вероятнее всего полученные различия будут проявляться следующим образом: на первом курсе курсанты проявляют большую социальную активность, большее желание участвовать в мероприятиях, проводимых вузом, лучше относятся к своим однокурсникам, по сравнению со старшими курсами. Можно предположить, что первокурсники лишены опыта взаимодействия с окружающими в среде вуза, поэтому они активно пытаются приобрести этот опыт, для более успешной адаптации.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные отличия по шкале, характеризующей мотивацию индивидов к обучению в вузе у учащихся первого и второго, первого и третьего, второго и третьего ( $p \leq 0,001$ ), первого и пятого, третьего и четвертого ( $p \leq 0,01$ ), первого и четвертого ( $p \leq 0,05$ ) курсов (табл. 2).

Как видно из результатов, представленных в табл. 2 от первого к третьему курсу идет спад мотивации к обучению, на четвертом курсе отмечается возвращение интереса к учебе, и на пятом опять же следует некоторый спад.

Снижение результатов к третьему курсу может говорить о разочаровании в получаемой профессии, потере смысла обучения. К четвертому курсу наблюдается некоторое повышение показателя, которое говорит о повышении субъективной значимости профессии, вероятнее всего это связано с тем, что на четвертом курсе происходит перелом в осознании значимости своей профессии возможно благодаря продолжительным стажировкам в войсках. В то время как на пятом курсе основным мотивом будет защита диплома, а получение новых знаний отходит на второй план.

Таблица 2

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих мотивацию на обучение в данном заведении, у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	tкритерий
1–2	51,79± 0,94	45,91±0,89	4,533***
1–3	51,79± 0,94	38,72±1,33	8,041***
2–3	45,91±0,89	38,72±1,33	4,499***
1–5	51,79± 0,94	43,35±2,39	3,293**
3–4	38,72±1,33	46,42±1,86	-3,378**
1–4	51,79± 0,94	46,42±1,86	2,580*

\* - уровень значимости различий 0,05

\*\* - уровень значимости различий 0,01

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

По результатам анализа данных были выявлены достоверные отличия по показателю, характеризующему самооценку личности, у курсантов первого и второго, первого и третьего, первого и четвертого, второго и третьего курсов ( $p \leq 0,001$ ), также у учащихся первого и пятого, третьего и четвертого ( $p \leq 0,01$ ), третьего и пятого курсов ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 3).

Таблица 3

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих самооценку личности, у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	tкритерий
1–2	62,60±2,46	52,93±1,24	3,511***
1–3	62,60±2,46	46,46±1,13	5,966***
1–4	62,60±2,46	52,03±1,73	3,521***
2–3	52,93±1,24	46,46±1,13	3,853***
1–5	62,60±2,46	52,58±2,55	2,830**
3–4	46,46±1,13	52,03±1,73	-2,699**
3–5	46,46±1,13	52,58±2,55	-2,192*

\* - уровень значимости различий 0,05

\*\* - уровень значимости различий 0,01

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов представленных в табл. 3, показатель, характеризующий самооценку личности, снижается от первого к третьему курсу, далее к четвёртому году обучения происходит количественное увеличение показателя.

Таким образом, можно предположить, что самооценка у курсантов ВИБВ МВД выше на первом курсе по сравнению со всеми остальными. То есть, для курсантов первого курса в большей мере характерно представлять себя успешным и активным человеком, они более самостоятельны и ответственны за собственные решения, чем старшекурсники. Вероятнее всего это может быть обусловлено тем, что для первокурсников характерно восторженное отношение к факту поступления, как наиболее значительного самостоятельного достижения цели. К тому же у первокурсников имеется определённое представление о своей будущей профессии и быть может, они считают себя полностью пригодными к ней, в ходе обучения возможно разочарование как в будущей профессии, так и в вузе, либо в своих способностях. Некоторое повышение показателя к четвёртому курсу можно попытаться объяснить тем, что проходит некоторый период после прохождения стажировки, необходимый для осознания и переработки в опыт собственных достижений.

В результате математического анализа данных были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему уровень развития профессиональной направленности, у курсантов первого и второго, первого и третьего, первого и четвёртого, первого и пятого, второго и третьего, второго и четвёртого ( $p \leq 0,001$ ), второго и пятого ( $p \leq 0,01$ ) курсов (табл. 4).

Таблица 4

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих профессиональную направленность, у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	tкритерий
1–2	29,47±0,58	26,56±0,50	3,806***
1–3	29,47±0,58	20,79±0,69	9,620***
1–4	29,47±0,58	22,66±1,01	5,831***
1–5	29,47±0,58	21,35±1,53	4,967***
2–3	26,56±0,50	20,79±0,69	6,785***
2–4	26,56±0,50	22,66±1,01	3,458***
2–5	26,56±0,50	21,35±1,53	3,244**

\*\* - уровень значимости различий 0,01

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов представленных в табл. 4, показатель, характеризующий профессиональную направленность, снижается у учащихся от первого к третьему курсу.

Таким образом, можно предполагать, что профессиональная направленность выше у курсантов первого курса. Стоит отметить, что показатель складывается из субъективных оценок индивида, то есть, возможно, данные результаты объясняются тем, что на первом курсе курсанты считают себя более подходящими к данной профессии, предполагая определённую картину, как самого рода деятельности, так и своего обучения в вузе. Вполне возможно, что в ходе обучения происходит некоторое разочарование, чем и объясняется снижение показателя, характеризующего профессиональную направленность.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему удовлетворённость потребности в безопасности, у курсантов первого и второго, первого и четвёртого, первого и пятого, второго и третьего, третьего и четвёртого ( $p \leq 0,001$ ), третьего и пятого ( $p \leq 0,01$ ), первого и третьего, второго и четвёртого ( $p \leq 0,05$ ) курсов (табл. 5).

Таблица 5

Области достоверности различий между значениями показателей, характеризующих удовлетворённость потребности в безопасности, у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	tкритерий
1–2	40,53±1,58	52,26±0,65	-6,860***
1–4	40,53±1,58	56,11±1,64	-6,828***
1–5	40,53±1,58	56,23±2,59	-5,175***
2–3	52,26±0,65	46,64±1,31	3,836***
3–4	46,64±1,31	56,11±1,64	-4,500***
3–5	46,64±1,31	56,23±2,59	-3,304***
1–3	40,53±1,58	46,64±1,31	-2,972*
2–4	52,26±0,65	56,11±1,64	-2,179*

\* - уровень значимости различий 0,05

\*\* - уровень значимости различий 0,01

\*\*\* - уровень значимости различий 0,001

Как видно из табл. 5 показатели, характеризующие степень удовлетворённости потребности в безопасности у индивида в данной образовательной среде, выше у курсантов на пятом и четвёртом курсах, ниже у первокурсников.

Можно предположить, что в большей степени не удовлетворена потребность в безопасности у учащихся первого курса. Этот факт может проявляться в том, что первокурсники считают свою жизнь менее стабильной, отношения с людьми вызывают противоречивые чувства, активно формируется система отношений в группе. Возможно, это вызвано тем, что данная образовательная среда является для них новой, в то время как старшекурсники в большей степени знакомы с организацией среды в вузе и чувствуют себя в ней более безопасно. Некоторый спад показателя к третьему курсу, возможно, вызван истощением ресурсов. Так же стоит отметить тот факт, что на третьем курсе курсанты идут на стажировку, что означает для них погружение в новую, неизвестную среду.

Анализируя результаты, полученные в ходе психодиагностического обследования по методике СПКС, можно сделать ряд выводов. Как видно на рис. 1, в ходе анализа данных можно выделить несколько закономерностей.

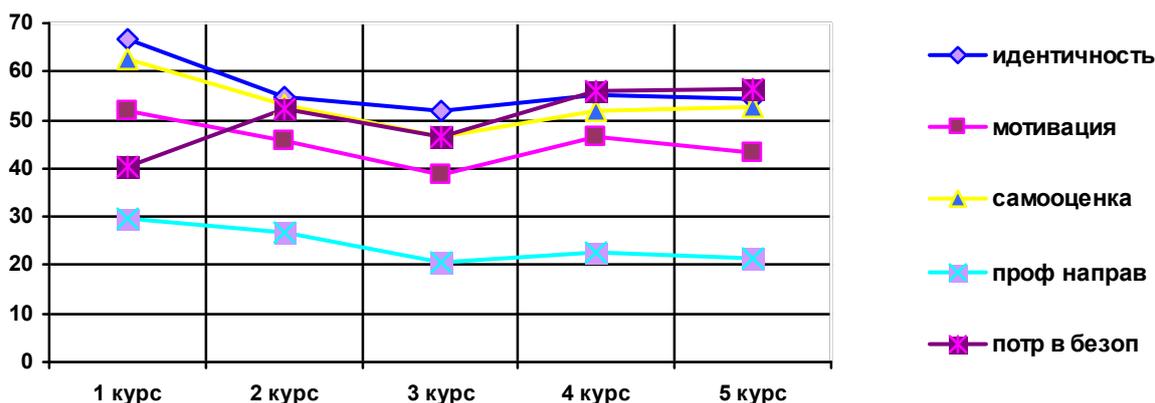


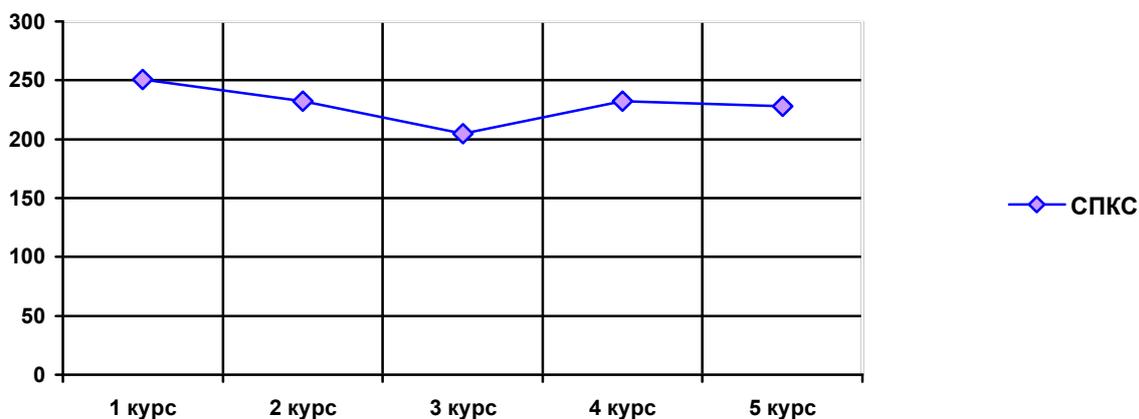
Рис. 1. Особенности изменения параметров, характеризующих субъективное отношение к среде у курсантов в процессе обучения

Показатели, характеризующие самооценку и мотивацию курсантов, снижаются от первого к третьему курсу, далее наблюдается некоторое повышение показателя. Вполне возможно, это связано с тем, что у первокурсников имеется определённое представление о своей будущей профессии, быть может, они считают себя полностью пригодными к ней, в ходе обучения возможно разочарование как в будущей профессии, так и в вузе либо в своих способностях. Некоторое повышение показателей к четвёртому курсу можно попытаться объяснить тем, что к четвёртому курсу появляется некоторая уверенность в среде вуза, происходит некоторое понимание профессии, появляется стремление успешно окончить учебное заведение.

Снижение в процессе обучения показателей, характеризующих профессиональную направленность и идентичность со средой вуза, что может проявляться в том, что первокурсники приходят в учебное заведение с определёнными ожиданиями и от себя, и от новой для них среды, но происходит разочарование в процессе обучения. Вероятнее всего это связано с получением информации о профессии. Кроме того, в процессе обучения в вузе может происходить смена ценностей, но поскольку в данном исследовании мы не затрагивали эту сферу, можно только предполагать, что на место ценности получения знаний приходят другие, например, ценность образования, службы.

И, наконец, показатель, характеризующий удовлетворённость потребности в безопасности повышается к пятому курсу, что, скорее всего, обуславливается адаптацией учащихся к среде вуза в ходе обучения.

Как видно, из результатов представленных на рис. 1 чёткой закономерности развития характеристик принятия среды выявлено не было.



*Рис. 2.* Особенности изменения параметров, характеризующих субъективную социально-психологическую комфортность среды, для курсантов в процессе обучения

Стоит обратить внимание на особенности изменения интегрального показателя по методике, характеризующего социально-психологическую комфортность среды (рис. 2).

Как видно из результатов представленных на рис. 2 показатель, характеризующий социально-психологическую комфортность среды, уменьшается к третьему курсу. Стоит отметить, что данные результаты согласуются с большинством результатов по данной методике, что может указывать на присутствие факторов на третьем году обучения, которые снижают показатели социально-психологической комфортности среды.

Таким образом, показатели, характеризующие социально-психологическую комфортность среды, в основном, уменьшаются к третьему курсу. Можно предположить, что это связано с некоторым несоответствием ожиданий и реальным требованиям данной сферы деятельности, что в свою очередь может вести к разочарованиям, и приспособлению с привлечением ресурсов организма и личности, что к третьему году обучения может вызвать истощение. В этом случае, может возникнуть предположение, что адаптация к среде достигается только к окончанию обучения.

### Список литературы

1. Адаптационные способности военнослужащих и проблема психологического обеспечения адаптации к условиям службы по призыву. – М.: ГКВВ МВД России, 1994.
2. Аливердиева И.А. Психологические характеристики адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1982.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1961. с. 339.
4. Дьяченко М.И. Психологический анализ боевой деятельности советского воина. – М.: ВПА, 1974. – С. 22–28.
5. Дьяченко М.И. Адаптация / Советская военная энциклопедия. – Т.1. – М.: Воениздат, 1976, 109 с.
6. Дудник В.М. Педагогические проблемы совершенствования системы воспитания курсантов учебных подразделений: дис. ... канд. философ. наук – М., 1975.
7. Захаров А.М. Становление молодого офицера как командира взвода в части. (На материалах Сухопутных войск): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: ВПА, 1982. – с.21.
8. Караяни А.Г. Обеспечение социально-психологической устойчивости воинских подразделений: дис. ... канд. психол. наук. – М.: ВПА, 1993. – С. 207.
9. Кочин А.А. Повышение эффективности процесса формирования офицеров-профессионалов в ВВУЗах ВВ МВД России. 10: дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: СПбГУ, 1996, 234 с.
10. Закон Российской Федерации «О Внутренних Войсках МВД России» // Войсковой вестник (Сборник учебно-методических материалов), 1997. – №3. – С. 3–31.
11. Конюхов Н.И. Социально-психологические особенности военнослужащих. М.: ВПА 1987, с. 29–50. Королук Н.И. Психическая регуляция курсантов и слушателей в учебном процессе. – М.: ВУ, 1997.
12. Маклаков А.Г. Военная психология. – СПб., 2005.

# ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.9.01

*Л. М. Колпакова*

## **Психологическая адаптивность и преодоление как необходимые условия качества жизнедеятельности человека**

Анализируются проблема адаптивности как свойства личности. Центральным компонентом в структуре адаптивности является самосознание как рефлексия. Показано, что качество жизнедеятельности человека обусловлено механизмами пары «приспособление-преодоление». Особое значение приобретает механизм «преодоление» личности как субъекта деятельности к изменению по типу «восходящего равновесия».

Problem of adaptation as personality's property is being analyzed. Central component of adaptation structure is a self-consciousness as reflection. It is shown that quality of life is determined by mechanisms of «adaptation-overcoming». Special value acquires «overcoming» mechanism of personality as subject of changing activity by the type of «rising balance».

**Ключевые слова:** адаптивность, самосознание, преодоление.

**Key words:** adaptation, self-consciousness, overcoming.

В последние десятилетия проблема механизмов адаптации, обусловленная социальной, политической и экономической спецификой, опять приобрела теоретическую и практическую ценность, что не раз получало отражение в литературе (Березин, Ф.Б., 1988; Корнилов А.П., 1995; Корель Л.В., 1995; Анцыферова Л.И., 1996; Петровский В.А., 1999; Коробейников И.А., 2002; 2004; Маклаков А.Г., 2003; Мамайчук И.И., 2004, и др.). Изучение особенностей адаптации, как известно, начиналось с физиологического подхода и рассматривалось в рамках изучения приспособительных реакций к экстремальным факторам среды (Селье Г., 1960). В дальнейшем перенос понятия в гуманитарную область вызвал вполне обоснованные теоретико-методологические споры. Главный недостаток такого переноса заключался в недоучете того, что у человека детерминация его психического развития обусловлена социальной общностью. Именно благодаря включению в определенные социальные отношения, механизмы приспособления свои функции заканчивают уже к концу периода

новорожденности, уступая место социальной детерминации, среди которых доминирующую позицию начинают занимать механизмы формирования сознания. В дальнейшем исследователи попытались исправить этот недостаток. Поиск общих механизмов, определяющих высшие формы поведения человека, продолжился уже с позиций психического и социально-психологических подходов. В результате, в психологии были выявлены *механизм психической, личностной регуляции поведения и деятельности*, представленный как процесс перехода от простого к сложному: от низших до психически регулируемых произвольных реакций с приспособительными функциями к уровню высших предметно-преобразующих действий (Веккер Л.М., 1981; Бернштейн Н.А., 1966; Лурия А.Р., 1973; Леонтьев А.Н., 1959; Рубинштейн С.Л., 1973). Параллельно акцентирована роль социальных факторов в проявлении психической активности и доказано значение социально-психологического аспекта как важнейшего детерминанта в регулировании адаптационного напряжения, определяющего специфику социализации человека в процессе достижения социально значимых целей (Березин Ф.Б., 1988; Мамайчук И.И., 2004; Налчаджян А.А., 1988; Петровский В.А., 1996), что на сегодняшний день является методологической основой как для теоретических, так и практических исследований.

Тем не менее, если взять как наиболее приемлемое определение психической адаптации, предложенное Березиным Ф.Б., в котором автор пишет, что «психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ними значимые цели (при сохранении физического и психического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [2, с. 5], то возникает вопрос, а в результате действия каких психологических механизмов появляется это оптимальное соответствие личности и окружающей среды?

В последние полвека с появлением такого рода вопросов, поиск ответов осуществлялся в рамках категории «деятельность»: «Только при таком подходе может быть выяснена роль внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает» [9, с. 411]. Но при такой постановке вопроса упускается феноменологический аспект развития приспособительной активности с его акцентом на отношениях человека как субъекта деятельности, который, как отме-

чает К.А. Абульханова-Славская (1980) отражается на результатах развития только опосредованно.

В связи с этим нами было высказано предположение, что адаптивное поведение как особая деятельность в жизненных ситуациях, есть проявление свойства личности, имеющее коммулятивный характер адаптивности онтогенетического происхождения, определяемое феноменальными особенностями развития самосознания, качествами личности, обусловленных социально накопленным опытом «приспособления-преодоления» в сфере общения, деятельности, и системе отношений. Функциональное проявление адаптивности как свойства личности – это успешное решение возникающих онтогенетических задач, отражающих ее развитие и изменчивость. Схематично условия психогенеза развития адаптивности можно представить следующим образом:

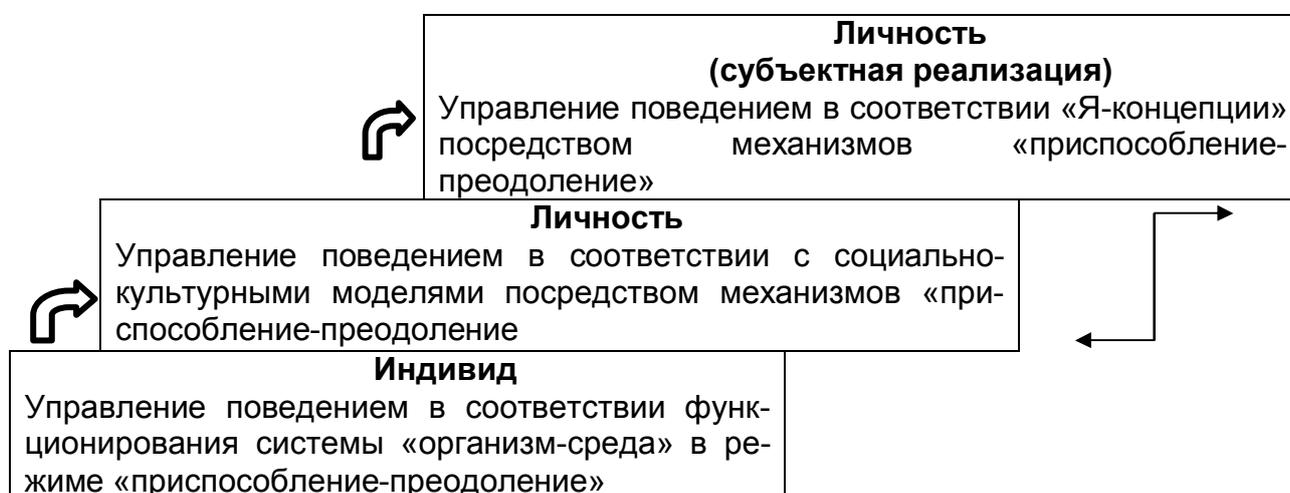


Рис. 1. Условия и уровни проявления адаптивности

Имея обособленную природу своего возникновения, все три уровня в структуре адаптивности взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Содержательный характер адаптивности отличается механизмами управления поведением.

На уровне «индивида» действуют механизмы децентрализованного управления, на уровне «личность» – механизмы централизованного управления, внешне проявляемые в паре «приспособление-преодоление». Характер действия механизмов на уровне личности имеют также свою специфику. На этом уровне выполняются задачи активной социализации личности и управление поведением происходит параллельно в двух планах – как усвоение культурно и социально-заданной модели (социоцентрированное поведение) и как авторское, креативное управление на основе усвоенного опыта и присвоенных в процессе интериоризации психических средств

(поведение как субъекта деятельности). Отсюда адаптивное поведение определяется условиями каждого уровня, но произвольность в управлении действиями и поступками появляется только на высших уровнях регуляции, только при условии когда «... личность как интегральное психическое образование становится субъектом деятельности, однако именно и только на высших, а не на всех уровнях ее регуляции» [4, с. 195].

Центральнообразующим компонентом в структуре адаптивности является самосознание как рефлексия, определяемое следующими звеньями: эмоционально-ценностным отношением к индивидуальному психическому «Я», аффективно-когнитивной оценкой, включающей представление, переживание, самооценку, осознание себя «через другого», осознание собственной состоятельности, и мотивационно-смысловыми образованиями. Интегративность и качественное своеобразие развития каждого звена будет определять возможности равновесного функционирования личности в социальных условиях, но в то же время будет выступать основным детерминантом поведенческой активности личности как субъекта в решении ситуационных и жизненных задач, проявляясь в способности осознанно управлять своим поведением, тем самым обеспечивая динамику перехода от уровня (принципа) «приспособления» в предлагаемых условиях, к уровню (принципу) «восходящего равновесия».

Связь между уровнем развития адаптивности и выбором способов поведения особое значение приобретает в условиях трудных жизненных ситуаций. В этих случаях в качестве основы для проявления вариантов адаптивного поведения будет выступать опыт, закрепленный как социально-психологическая характеристика личности, как характеристика способности к адаптивности, результат которой – достижение разрешения возникших трудностей в жизненной ситуации. В качестве основных предпосылок для этого выступают осознание своей субъектной позиции, осознанная регуляция поведением, специфика которых определяется исключительно системой отношений, имеющих онтогенетическую природу. Последствия трудной жизненной ситуации затрагивают действия механизмов пары «приспособление-преодоление», как механизмов человеческой психики и личности. Это обосновано следующим. Приспособление – это механизм, проявляемый в форме поведенческой деятельности, обусловленной, прежде всего, стремлением к стабилизации, стремлением вернуть утраченное, и как механизм адаптационной психодинамики на основе актуализации базовых потребностей в идентификации и самоопределении. Но в то же время, «приспособление» выступает как механизм обеспечения ресурсного потенциала «преодоления», т.е. стремления к изменению, обуславливая «восходящее равновесие» для реализации личностных смыслов. В этом слу-

чае можно говорить, что пара «приспособление-преодоление» выступают как необходимые механизмы самодвижения личности, используемые в динамике самораскрытия развивающегося потенциала и объясняющие некоторые закономерности психогенеза, что имеет для психологии главное значение.

Мы исходим из того, что главную роль в развитии играют отношения. Как известно, личность проявляется, прежде всего, в своих отношениях – к себе, к другим людям, к миру: «...в ее реальных жизненных отношениях, в ее деяниях и поступках» [15, с. 102], синонимом которых является понятие «ценность». Ведь человеческая активность и деятельность возможна благодаря тому, что они несут в себе ценностный смысл отношения. Понятие «ценность» включает отношение, включающее эмоционально-оценочную сторону. Р.Х.Шакуров (2007) полагает, что основным механизмом поведенческой активности является «ценностный барьер» [16, с. 9]. «Ценностный барьер» снимает напряжение возникающего дефицита через его преодоление.

По мнению Шакурова Р.Х., «преодоление» представляет собой «не только главную форму отношения индивида с миром», но и ведущий механизм становления личности.

Очевидно, что барьеры (препятствия) обеспечивают динамику деятельности, смысл которой заключается в преодолении препятствий, мешающих удовлетворять потребности. Это можно объяснить тем что, под влиянием появляющихся барьеров, потребности превращаются в мотив, и тогда выполняемая поведенческая деятельность, направленная на реализацию мотива, начинает выполнять развивающую функцию. На наш взгляд, основным условием для выполнения, в этом случае, развивающей функции, является уровень развития самосознания, как основного компонента в структуре адаптивности личности и, прежде всего, эмоционально-ценностное отношение к себе и мотивационно-смысловые отношения, а также согласованность звеньев аффективно-когнитивной оценки, таких как представление, переживание, самооценка, осознание себя «через другого», осознание собственной состоятельности. От этого, на наш взгляд, будет зависеть развивающая или деструктивная функция барьера.

Личность мы рассматриваем как структуру устойчивых отношений, проявляемые в различных ее качествах через переживания, устремления, действия, поступки, деятельность.

В этом случае основными причинами проявления дезадаптивных вариантов поведения личности выступают нарушенные отношения, значимость или длительность нарушения которых может свидетельствовать о необходимости психологической помощи в

создании условий для реализации базовых потребностей в идентификации и самоопределении. Основными мишенями в данном случае будут рефлексия, самооценка, мотивационно-личностные смыслы, которые посредством когнитивно-эмоциональной презентации будут отражать отношение к себе, окружающим людям и происходящим событиям. Наши наблюдения показали, что основным направлением работы в этом случае является перестройка эмоционально-оценочных отношений и согласование основных компонентов адаптивности, включая индивидуально-психологические качества и мотивационно-личностные смыслы. Критерием сохранности личности в условиях трудной жизненной ситуации выступает интеграция, согласованность ее структуры, как качественного признака целостной системы. А проявлением результата последствий выбора действий «приспособление-преодоление» выступает степень готовности к изменению, способность перестраивать свои отношения и развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности и чувством самоуважения как зрелой личности (Кузьмин В.П., 1982; Мясищев В.Н., 1960; К.А. Абульханова-Славская, 1997).

Рассмотрим наши концептуальные положения на примере полученных нами эмпирических данных. В эксперименте участвовали матери детей с двигательными нарушениями (735 чел.), дети которых проходили восстановительное лечение в г. Казани и г. Ульяновска (в 2001 г. изучение проблемы матерей, имеющих неизлечимого ребенка, было поддержано грантом «Медико-социально-психологическая реабилитация семей детей инвалидов: социальное партнерство Саратов-2001 по Приволжскому Федеральному Округу»). Выбор пал на эту категорию испытуемых потому, что для них все происходящие события после появления в семье ребенка-инвалида имеют личностный смысл. Эксперименты проводились в несколько этапов с учетом следующих принципов: принципа учета пространственно-временной динамики адаптивности, учета тенденций к сохранению и изменению системы личности, а также принципа интегративности (целостности) как основной характеристики системы личности в ее адаптивном функционировании. Основными методами были: анализ индивидуального анамнеза, социально-демографических характеристик, наблюдение, клинико-психологическое обследование. Кроме того, в эксперимент была включена специально созданная автором методика мотивационного отношения к трудным жизненным ситуациям, в которую был заложен принцип оптимальной адаптивности. Эта методика построена так, чтобы выявлять уровни адаптивности и личностные механизмы, участвующие в успешном проявлении либо нарушении адаптации в трудных жизненных ситуациях.

Результаты лонгитюдного исследования показали, что со временем количество испытуемых с умеренными показателями индивидуального профиля уменьшилось на 43,5 %, что указывает на происходящие изменения в структуре личности. Кроме того, проводимый параллельно сравнительный анализ с контрольной группой матерей, имеющих здоровых детей показал, что с возрастом у матерей неизлечимых детей происходит: повышение фрустрации аффилиативных потребностей, повышение внешнеобвинительных и интрапунитивных реакций в ситуации конфликта, а также начинают больше проявляться эмоциональные реакции по типу самообвинения или аутоагрессии. В процессе наблюдения и анализа психологических фактов было сделано заключение, что сам процесс времени активно включен в определение условий и степени трудностей, – это относится, прежде всего, к системе отношений, затрагивающих эмоционально-волевые, динамические (интенсивность, активность, гибкость) и содержательные характеристики поведенческих проявлений (представления, переживания, самооценка). В ходе экспериментов была выявлена группа матерей, чье стремление повысить ценность собственной жизни определяло «стремление к изменению», кроме «стремления к стабилизации». Сравнительный анализ между группами показал различия в системе отношений матерей: к своему статусу, к себе, к ребенку, к семье, в интимно-личностных и сексуальных отношениях, к окружающим, в отношении к будущему. В группе матерей, обнаруживших использование механизмов в паре «приспособление-преодоление», выявлена тенденция поведенческих проявлений по типу оптимального функционирования. У матерей других групп с нарушениями в любом компоненте структуры отношений обнаруживалась актуализация базовых потребностей в самосохранении и самоопределении (идентификации).

Клинико-психологический анализ личностных качеств в анамнезе и непосредственно наблюдаемой динамики поведенческих проявлений в процессе взросления детей-инвалидов в течении нескольких лет позволил выделить четыре группы: первую группу составили матери с тенденцией к оптимальной адаптивности (по типу личность как субъект своей индивидуальности); вторую, третью и четвертую группы составили матери социоцентрированного типа, отличающиеся поведением по характеристикам социально одобряемой ориентации, и имеющие психические особенности с признаками по неврастеническому типу, тревожно-фобических расстройств и тенденцией к поведенческим проявлениям по типу расстройств адаптации.

Из анамнеза было выявлено, что общим показателем для испытуемых второй, третьей и четвертой группы, являются признаки

личностной незрелости: почти у 81,4% матерей в этих группах отмечались признаки эгоцентрической зависимости от родителей, супругов, близкого окружения; в детстве и юношестве многие имели проблемы в межличностных отношениях – либо связанных с эмоциональной неустойчивостью, либо внушаемостью, либо неблагоприятными семейными отношениями в детстве (развод родителей, воспитание по типу «золушки» или «ежовых рукавиц»); в профессиональной деятельности повышенная ориентация на мнения коллег, поведение избегания и перекладывание ответственности на других. Выявленные особенности были связаны с недостаточным развитием навыков преодолевающего поведения.

Анализ специфики отношения к себе и к окружающим показал: *отношение к себе* у матерей детей с ДЦП (проективный рисунок по теме: «Я-реальная», «Я-в глазах окружающих», «Я-идеальная») отражает следующие особенности: в первой группе, показавшей стремление к оптимальному функционированию – тенденцию к самореализации; во второй группе – неудовлетворенность своим положением; в третьей – повышенную необоснованную амбициозность; в четвертой – безысходность; *отношение к окружающим* (метод стандартизированной беседы) детерминировано эмоционально-оценочными отношениями, осознанием отношения других и отражает следующие эмоциональные оценки: 50% – «жалость», «сочувствие», «сострадание»; 30% – «раздражение», «брезгливость», «отвращение», «неприязнь»; 20% – «страх», «любопытство». В то же время опрос матерей здоровых детей эти эмоционально-оценочные отношения не подтвердил: 95% из опрошенных ответили «жалость» и «сочувствие» и только 5% – «любопытство». В данном случае следует отметить действие опосредованного механизма страха отвержения, представленным эффектом стигмы.

Анализ переживаний, связанных с изменением социального статуса (76,7% вынуждены оставить или сменить на более неквалифицированную свою профессиональную деятельность) показал, что они сказываются на характере самооценки. Самооценка, считаясь одной из основных свойств личности, служит показателем развития, зрелости или указывает на проблемные изменения, обусловленные характером условий социальной ситуации. Анализ показал, что самооценка (СО) матерей в первой группе более оптимальна и реалистична (методика Дембо-Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан), что выражается уравновешенностью элементов уровня самооценки и уровня притязаний (в 72,8% случаях), что является важным показателем ресурса личностной адаптивности этой группы.

В других группах, результаты указывают на существенные расхождения между высокими притязаниями и заниженной СО. Особо

выделяется по этому показателю матери, отнесенные к 4-й группе, в которой только в 18,1% случаях уровень самооценки приближается к средней оптимальности. Во второй группе – в 39,1%, а в третьей – в 36,4% случаев. Занижение, либо противоречивость между крайними вариантами самооценки, как правило, отражают проблемы интерперсональных отношений.

Среди основных препятствий выделяются: а) социальные оценочные атрибуции в форме оценочных отношений жалости, страха, сочувствия, раздражения, любопытства, что в когнитивно-эмоциональных репрезентациях матерей отражается как проявление средовой изоляции, социального отчуждения – «синдром стигмы»; б) состояние психической напряженности, обозначенное ценностным мотивом «здоровье ребенка». В качестве основных переживаний, обуславливающих выбор поведенческих стратегий в паре «приспособление-преодоление», выделены чувства вины, страха, определяющие структуру отношений к своему прошлому и будущему и будущему своего ребенка; в) изменение привычных условий своей жизнедеятельности. Отмечается взаимная зависимость и потенцирование склонности к фиксации на трудностях, связанных с отношениями с родителями, внутрисемейными проблемами (ребенок-инвалид, муж), с другими людьми, с отношением к себе.

Обнаружена и описана динамика проявления адаптивности в континууме времени. На начальном этапе доминирует ситуация эмоционального конфликта со следующими характерными признаками: пониженная чувствительность к внешним воздействиям с относительно низкой отвлекаемостью на социальное окружение с проявлениями ригидности, циклотимии, повышенной слезливости, пессимистичности или отрицания проблем, иррациональности, ухода от решения проблем, сдерживания активной самореализации, повышенной напряженности большинства механизмов психологической защиты. Предохраняющим фактором выступает механизм «интеллектуализация». На втором этапе намечаются изменения, в сторону гипостенических проявлений (интенсивность, активность, гибкость) в сопровождении «эмоциональной интриги», связанной с неопределенностью поведения (переживания) в процессе поиска решения возникающих жизненных задач. Было выявлено, что в процессе временной динамики происходят изменения в организации внутренней системы личности, затрагивающие, прежде всего, эмоционально-волевые ее характеристики, обуславливая динамические изменения в личностной структуре. Третий этап связан с преодолением неопределенности, появлением жизненного интереса с ведущим мотивом – удержание завоеванных психологических позиций,

что проявляется в стремлении матерей поддержать оптимальный уровень своего функционирования, указывающий на изменение отношений к ситуации. Было доказано, что основными компонентами удержания баланса выступают, во-первых, личностные качества – «активность», «эмоциональность», «контроль», «рациональность», потребность в социальном взаимодействии, «жизнелюбие» (соответствующая 9-я шкале СМЛЛ); во-вторых, осознание внешних и внутренних препятствий, поиск и накопление в опыте совладающих стратегий поведения, таких как планирование проблем, социальная поддержка, положительная переоценка событий; ценностно-мотивационные основы поведения.

Чтобы выяснить, какие последствия трудной жизненной ситуации затрагивают действия механизмов пары «приспособление-преодоление», нами был проведен эксперимент с использованием методов контент-анализа и психосемантики сознания, при помощи которых анализировались высказывания с глагольными образованиями, относящиеся к сфере личностных смыслов. Затем на основе полученных данных с помощью факторного анализа были выделены основные компоненты личностных смыслов.

При первой факторизации были выделены две составляющие, обозначенные, как *способность личности к преодолению (ориентация на изменение отношений к ситуации, стремление к творческой самореализации)*, и способность к приспособлению (стремление вернуть утраченное, приобрести социально-ценностные позиции). В каждой из них выделены компоненты, представляющие собой личностные ресурсы адаптивности, с высокими факторными нагрузками. Так, способность к *преодолению* включала: 1) мотивационно-смысловую определенность – планирование и прогноз своего будущего и будущего ребенка; 2) направленность на изменение (саморазвитие); 3) включенность в материнскую деятельность; 4) морально-нравственные установки; 5) открытость и ориентацию на социальное общение. Способность к приспособлению включала: 1) переживания прогноза своего будущего и ребенка; 2) переживания своего прошлого; 3) разочарования в собственной жизни; 4) возникновение эмоционального напряжения в материнской деятельности; 5) рациональное использование социального общения.

Моделирование с личностными смыслами в различных связях многоуровневых характеристик матерей обнаружило факторы, объясняющие изменения личности, и подтверждающие особенности матерей, отнесенных в четыре группы как личностно-типологические варианты.

В первой группе матерей структура адаптивного поведения включает: а) морально-нравственную компоненту отношений к людям и своим обязанностям; б) антиципационные схемы с позитивным прогнозированием будущего; в) открытость в накоплении субъективного опыта в условиях материнской деятельности неизлечимого ребенка. Так, было выявлено, что у «адаптивных» матерей, имеющих детей с ДЦП, кроме мотивов поведения, связанных со «страхом перед потерями» и «трудностями изменить стереотипы презентации» (условие для использования механизма «приспособление» – мотив «вернуть утраченное»), во временной жизненной динамике появляется мотив «принять неудачу, провести коррекцию жизненных стратегий», как результат использования механизма «преодоления» возникающих трудностей в ситуации неизлечимого ребенка. Результаты указывают на развивающий потенциал в изменениях личности матерей этой группы, подтверждающиеся качеством связей изучаемых элементов в структуре личности, которая представляет собой уравновешенную систему. Основными механизмами удержания баланса выступают личностные качества – активность, эмоциональность, контроль, рациональность.

В трех других группах матерей характеристики личностных проявлений включают как общие, так и специфические признаки поведения. К общим относятся: а) ригидность в отношении к сложившейся ситуации, своему будущему, что отражает и ограниченный спектр поведенческих стратегий; б) личностные смыслы характеризуются доминированием внутреннего конфликта, что не может иметь прогноз развивающегося компонента. К специфическому признаку относятся условия функционирования матерей, обусловленные обедненной структурой связей личностной системы, за счет усиления эмоциональных состояний и качеств, определяемых напряженностью взаимодействия с характеристиками среды. Так, основные характеристики личности на примере группы матерей с социоцентрированной ориентацией с поведенческими проявлениями неврастенического типа включают:

- доминирующую протекцию ребенка в структуре личностных смыслов;
- симбиотические отношения с ребенком как гиперкомпенсация субъектной нереализованности.

На примере матерей с социоцентрированной ориентацией с поведенческими проявлениями тревожно-фобического типа включает:

- идею о неотвратимости судьбы в структуре личностных смыслов;
- снижение рефлексии, ответственности, активности и самоконтроля, повышение тревожности в структуре поведения.

На примере матерей с социоцентрированной ориентацией с поведенческими проявлениями по типу расстройства адаптации:

- предопределенность судьбы и разочарование в собственной жизни в структуре личностных смыслов;
- стремление к опеке, зависимости, что отражает требовательность по отношению к окружающим, усиление жесткости и неконформности установок, отсутствие гибкости, застревание на аффекте, невротический сверхконтроль и снижение критичности.

С точки зрения структурных связей система личностных характеристик всех трех групп представляет собой несбалансированную систему, специфические особенности которой определяются выделенными выше компонентами в многоуровневой организации психической структуры личности.

Результаты исследования показали происходящие изменения в структуре личности матерей, имеющих разный уровень развития адаптивности личности. Использование механизмов адаптивности в паре «приспособление-преодоление» выявило, что изменения в структуре личности связаны с повышением значимости саморегулирующих свойств, определяемые, прежде всего, отношениями, отражаемые в основных звеньях самосознания. В качестве системообразующего компонента адаптивного поведения выступают мотивационно-личностные смыслы, придающие действиям преодоления личностный целенаправленный характер. Структура личности у лиц, уровень развития мотивационно-личностных смыслов, которых позволяет им осуществлять целенаправленные действия в связи с решением задач соответствующей ситуации деятельности, отличается большей интегрированностью, чем у лиц, у которых данный показатель развит слабо.

Таким образом, на основании полученных результатов были выявлены основные условия, которые влияют на характер повышения качества жизнедеятельности человека, – это адаптивность как свойство личности, проявляемая в адекватности поведения и деятельности «приспособление-преодоление» к новым жизненным условиям в разнообразных ситуациях.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского.–М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 270–374.
2. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал, 1996, С. 60–71.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988, 270 с.

4. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн; Акад. мед. наук СССР. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
5. Веккер, Л. М. Психические процессы: [В 3 т.]. – Л.: Изд-во ЛГУ. – Т. 3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – 1981. – 326 с.
6. Корель Л.В. Женщины на крутых виражах реформ // ЭКО. – 1995. – № 6. – С. 143–159.
7. Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С.69–89.
8. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. – 1982. – № 3. – С. 3–14.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – С. 411.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 374 с.
11. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. – СПб.: Питер Принт, 2003. – 582 с.
12. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1960. – 426 с.
13. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – СПб.: Питер, 2004. – 380 с.
14. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / Российский открытый университет. – М., 1992. – 224 с.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии; отв. ред. И.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
16. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.

УДК 159.922.1:616.3-002.44

*Т. Н. Кондюхова*

### **Особенности эмоциональной сферы мужчин и женщин при язвенной болезни двенадцатиперстной кишки**

В статье выявлены отличия в структуре и характеристиках эмоциональной сферы, а также описаны эмоционально-поведенческие паттерны у мужчин и женщин при язвенной болезни двенадцатиперстной кишки.

The article reveals differences in emotional sphere structure and characteristics and, besides, describes emotional and behavioral patterns of men and women having duodenal ulcer.

**Ключевые слова:** эмоции, жалобы, психологические защиты, самоотношение, адаптация к болезни.

**Key words:** emotions, complaints, psychological defense, self-attitude, adaptation to disease.

Язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки (ЯБДК) – хроническое рецидивирующее заболевание, сопровождающееся тяжёлыми осложнениями и приводящее к высокому проценту нетрудоспособности больных [2].

Среди возможных этиологических и предрасполагающих факторов ЯБДК в 95,6% случаев упоминается психоэмоциональный стресс [13]. Ряд исследователей указывают на склонность язвенных больных к повышенной возбудимости, тревоге, страху и депрессии [4, 8, 11, 12]. Однако эти нарушения эмоциональной сферы, по данным разных авторов, имеют разные причины [1, 3, 13, 14]. В связи с этим возникает необходимость подробного изучения эмоциональной сферы больных.

Известно, что эмоции составляют «первичную мотивационную систему человека» [5], изучение которой позволяет приблизиться к пониманию механизмов социально-психологической адаптации.

Многие исследователи пишут о половых различиях в эмоциональной сфере, не учитывая при этом соматический статус обследованных [7,10], однако в эмоциональных нарушениях у мужчин и женщин есть принципиальные отличия [6]. Особенности эмоциональной сферы мужчин и женщин при ЯБДК мало изучены [9].

Цель настоящего исследования – изучение структуры эмоциональной сферы, основных характеристик эмоций и эмоционально-поведенческих паттернов у мужчин и женщин при ЯБДК.

Гипотеза исследования основывалась на том, что у мужчин и женщин с ЯБДК имеются различия в структуре и основных характеристиках эмоциональной сферы, что обусловлено процессом социализации и определяет особенности их поведения и способы адаптации к болезни.

Предмет исследования – эмоциональная сфера больных ЯБДК.

Объект исследования – мужчины и женщины с диагнозом рецидивирующая язва двенадцатиперстной кишки, со стажем заболевания более 2 лет. Средний возраст женщин –  $34,2 \pm 1,8$  года, мужчин –  $31,9 \pm 1,4$  год. Общее количество обследованных больных – 60 человек.

В исследовании использовались следующие диагностические средства: методика определения типа отношения к болезни (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова, А.Я. Вукс), методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева, биографический опросник Бётшер, Янгер, Лишер, методика «Индекс жизненного стиля» (адаптация Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой др.), методика диагностики УСК Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М.), методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация

В.В. Бойко), Гиссеновский перечень жалоб Е. Брюхлер, Дж. Снер, опросник Лазаруса, Торонтская алекситимическая шкала G.J.Taylor, Гиссенский личностный опросник (адаптация Голынкиной Е.А., Исуриной Г.Л., Карвасарского Б.Д.), самооценочный тест «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина, «Четырёхмодальный эмоциональный опросник» Л.А. Рабиновича, методика «Измерение чувства вины и стыда» Дж. П. Тангней (адаптация Белик И.А.), опросник Мини-мульти (адаптация Ф.Б. Березина, М.П. Мирошникова). Кроме выше перечисленных методик в протокол исследования были включены вопросы, касающиеся анкетных данных и особенностей анамнеза больных.

Результаты данного исследования позволили определить структуру эмоциональной сферы мужчин и женщин с ЯБДК, которая имеет принципиальные отличия. У женщин средние значения базовых эмоций свидетельствуют о наличии эмоционального состояния, характеризующегося общим сниженным фоном настроения, в котором преобладает эмоция страха.

По мнению С.Е. Izard, «самой распространённой причиной страха является неуверенность, которая берёт своё начало в семье, не дающей чувства безопасности и уверенности в завтрашнем дне». J. Bowlby (1973) рассматривал эту эмоцию как функцию качества привязанности ребёнка к матери [5]. В данном случае женщины с ЯБДК оценивали отношения с родителями в детстве как неблагоприятные.

У мужчин структура эмоциональной сферы имеет чёткие очертания, в которой ведущей эмоцией является радость, значения гнева и страха близки, при этом страх и печаль переживаются ими реже ( $p < 0,001$ ), чем женщинами, поэтому можно предположить, что мужчины более оптимистичны.

Структура эмоциональной сферы больных обусловлена развитием эмоций в онтогенезе и способами их социализации, которые, в свою очередь, оказали влияние на основные характеристики эмоций.

Анализ самооценок характеристик эмоциональной сферы пациентов с ЯБДК показал, что для мужчин характерна низкая эмоциональная возбудимость и интенсивность эмоций, а у женщин данные характеристики находятся в интервале средних значений и отличаются от мужских показателей ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$  соответственно).

Эмоциональная возбудимость женщин с ЯБДК связана с развитием у них в онтогенезе эмоций гнева ( $p < 0,001$ ), страха ( $p < 0,001$ ) и печали ( $p < 0,05$ ). Они чаще, по сравнению с мужчинами, реагируют на события окружающей действительности переживаниями этих эмоций ( $p < 0,001$ ), при этом отмечается взаимосвязь гнева с печалью ( $p < 0,01$ ) и страхом ( $p < 0,01$ ), а также склонностью к обвинению других людей за последствия своих действий ( $p < 0,05$ ) и оценкой

своей личности в целом ( $p < 0,05$ ). Женщины боятся что-то сделать неправильно ( $p < 0,05$ ), так как считают, что это может обнаружить их некомпетентность в чём-либо, и повлиять на позитивное отношение к себе, что подтверждается направленностью агрессии на себя.

Предположения о взаимосвязи гнева, страха и печали были выдвинуты ещё Tomkins (1963). Подобная взаимосвязь эмоций у людей, по мнению автора, может свидетельствовать о том, что будучи детьми, они часто оказывались в ситуациях, вызывающих страх и печаль, испытывая гнев к людям, которые создавали подобные ситуации [5]. Примером таких ситуаций может быть как длительное отсутствие родителей, если ребёнок остаётся один, так и скандалы в семье. В данном случае подобное предположение подтверждается тем, что семейная ситуация в родительских семьях женщин отличается от ситуации мужчин ( $p < 0,001$ ) в худшую сторону. Женщины чаще отмечают неудовлетворительные отношения с родителями, неадекватное отношение родителей к окружающему миру и недостаточное влияние родителей на них в детстве и юности, что также может являться причиной доминирования страха в структуре их эмоциональной сферы, противодействием которому является гнев.

Таким образом, можно констатировать, что женщины с ЯБДК склонны проявлять гнев как по отношению к окружающим, так и к себе. Обвинение других людей за последствия своих действий снижает у них чувство стыда ( $p < 0,05$ ), создающего эмоциональное напряжение, которое находит разрядку в поведении по типу «раздражительной слабости» ( $p < 0,05$ ). Подобные реакции у женщин можно объяснить эмоциональной лабильностью и тревожностью ( $p < 0,05$ ). Посредством МПЗ по типу регрессии ( $p < 0,05$ ) женщины с ЯБДК снижают аффективное напряжение, используя более простые и привычные поведенческие стереотипы, выражающиеся в проявлениях астении ( $p < 0,01$ ), сопровождающихся эмоционально окрашенными ( $p < 0,05$ ) просьбами о помощи.

У мужчин низкие показатели эмоциональной возбудимости ограждают их от переживаний морального стыда ( $p < 0,05$ ), неразрывно связанного с виной ( $p < 0,001$ ) за свои действия, что позволяет им не признавать вину ( $p < 0,01$ ) и эмоционально не включаться в ситуацию и последствия происходящего ( $p < 0,05$ ). Подобные эмоциональные паттерны, по-видимому, были сформированы в процессе воспитания, так как и экстернальность и эмоциональная отстранённость, являющиеся составляющими частями конструкта вины, связаны с МПЗ по типу регрессии ( $p < 0,01$ ).

Можно предположить, что переживание в детстве мужчинами сильных эмоций печали и радости не приветствовались родителями, что в дальнейшем сформировало ассоциативную связь данных эмоций со страхом наказания ( $p < 0,05$ ) или потери родительской

любви. В случае проявлений этих эмоций их стыдили, что в дальнейшем стало автоматически вызывать у них чувство стыда ( $p < 0,05$ ) и вины ( $p < 0,05$ ). Комбинация эмоций печали, страха, вины и стыда является составляющими эмоционального паттерна тревоги, при этом вина совместно с эмоцией стыда лежит в основе социальной ответственности и становится расплатой за поступки. Подобный феномен был также описан Tomkins (1963) [5].

В дальнейшем мужчины стали воспринимать проявление эмоций как свидетельство собственной несостоятельности ( $p < 0,05$ ) и слабости ( $p < 0,05$ ), и оценивать свою личность в целом по поведению в конкретной ситуации ( $p < 0,001$ ), что указывает на когнитивное искажение по типу сверх обобщения. Подобное умозаключение является результатом стиля воспитания, сформировавшего определённый тип отражённого самоотношения, в основе которого лежит представление о том, что проявление эмоций может вызывать раздражение и непринятие других людей ( $p < 0,01$ ), поэтому мужчины контролируют эмоциональные реакции ( $p < 0,05$ ), что подтверждается высокими показателями общего контроля поведения.

Кроме того, у мужчин с ЯБДК показатели эмоций вины и стыда находятся в области средних значений, но ниже показателя женщин ( $p < 0,05$ ), что свидетельствует о более низком пороге этих эмоций у женщин. Вероятно, данный феномен является результатом детских переживаний: быть в чём-либо виноватым – значит быть плохим, стыдно не соответствовать требованиям окружающих людей, поэтому повышение порога вины и стыда у мужчин с ЯБДК является защитной реакцией, которая предвосхищает малейшую угрозу Я со стороны социума и позволяет поддерживать позитивное самоотношение.

Повышение эмоциональной возбудимости у мужчин с ЯБДК актуализируется при ухудшении самочувствия, что выражается в неврастенических ( $p < 0,05$ ), паранойяльных ( $p < 0,05$ ) и дисфорических ( $p < 0,001$ ) тенденциях в отношении к болезни, сопровождающихся манифестацией гнева, однако указанные тенденции слабо выражены у мужчин в структуре ВКБ.

Интенсивность эмоций у женщин с ЯБДК проявляется не в конкретных эмоциях в общении с окружающими людьми, а в интенсивности соматических жалоб ( $p < 0,001$ ). Так женщины подсознательно стараются завуалировать свою вспыльчивость ( $p < 0,001$ ), открытое проявление которой, по их мнению, не способствует конструктивному взаимодействию ( $p < 0,001$ ). Подобное поведение берёт начало в МПЗ по типу регрессии ( $p < 0,01$ ), что позволяет снимать ( $p < 0,01$ ) эмоциональное напряжение ( $p < 0,01$ ) и регулировать отношения в семье ( $p < 0,01$ ), занимая пассивную позицию. Поэтому частота

предъявления и интенсивность соматических жалоб ( $p < 0,001$ ) женщин с ЯБДК достоверно выше по сравнению с мужчинами.

Посредством жалоб алгического и спастического характера ( $p < 0,01$ ) женщины предвосхищают события повседневной жизни ( $p < 0,01$ ) и выражают своё отношение к ним. Жалобы со стороны желудочно-кишечного тракта ( $p < 0,05$ ) и астения ( $p < 0,05$ ) дают возможность доминировать в межличностных отношениях ( $p < 0,05$ ), объясняя, таким образом, своё проблемное поведение ( $p < 0,05$ ), и разрешая конфликтные ситуации ( $p < 0,05$ ). Подобное поведение позволяет женщинам справляться с некоторыми затруднениями в установлении социальных контактов и проблемами в раскрытии себя ( $p < 0,05$ ), перекладывая ответственность за всё происходящее на окружающих ( $p < 0,05$ ), при этом интенсивность эмоций не влияет на эффективность деятельности и общения.

Низкие показатели интенсивности эмоций у мужчин с ЯБДК обусловлены, во-первых, неосознанным желанием скрыть ( $p < 0,05$ ) переживания тревоги, которая актуализируется в незнакомых ситуациях, и сопровождается снижением уверенности в себе ( $p < 0,05$ ). Во-вторых, желанием сохранять хорошие отношения с окружающими, так как открытое проявление эмоций, по мнению мужчин, может оказывать негативное влияние на эффективность общения ( $p < 0,01$ ). Повышение интенсивности эмоций у мужчин характерно для «ухода в болезнь» ( $p < 0,05$ ) и при оправдании своего проблемного поведения ( $p < 0,05$ ).

Длительность эмоциональных реакций у мужчин и женщин с ЯБДК находится в диапазоне средних значений, однако эмоционально значимыми для них являются разные ситуации.

У женщин с ЯБДК длительность эмоциональных реакций обусловлена, стилем воспитания ( $p < 0,001$ ) и семейной ситуацией ( $p < 0,05$ ), которые характеризуется ими как неблагоприятные. Недостаток внимания родителей в детстве к эмоциональным переживаниям, по-видимому, сформировал у женщин общий сниженный фон настроения, склонность к рефлексии ( $p < 0,01$ ) и пессимистический взгляд на всё вокруг ( $p < 0,05$ ), что отразилось на семантическом компоненте эмоциональных переживаний. Наиболее эмоционально значимой для женщин является потеря равновесия в социальных конфликтах ( $p < 0,05$ ), что объясняется их желанием быть «на высоте» ( $p < 0,05$ ). Именно поэтому они ответственны ( $p < 0,05$ ) за материальное положение ( $p < 0,05$ ), выбор места работы ( $p < 0,05$ ), ссоры в отношениях с друзьями ( $p < 0,05$ ) и семье ( $p < 0,05$ ).

У мужчин наиболее эмоциогенной является сфера межличностных отношений ( $p < 0,001$ ). Для них важна социальная репутация и уважение окружающих людей ( $p < 0,01$ ), поэтому в идеальных представлениях о себе они хотят сдерживать агрессивные импульсы в

общении ( $p < 0,01$ ). Кроме того, мужчины обладают большей потребностью в заботе, внимании и откровенности в отношениях с окружающими, поэтому причиной эмоциональных переживаний может стать ухудшение самочувствия ( $p < 0,05$ ), ссоры с супругой ( $p < 0,05$ ) и неудовлетворённость жилищно-бытовыми условиями ( $p < 0,05$ ). Они склонны к эмоциональным переживаниям по поводу ответственности за то, как складывается их жизнь в целом ( $p < 0,05$ ) и собственной неудовлетворённости жизнью ( $p < 0,05$ ).

Необходимо отметить, что у мужчин выявлена прямая взаимосвязь между длительностью эмоций, отстранённостью ( $p < 0,05$ ) и МПЗ по типу регрессии ( $p < 0,05$ ), при этом эмоциональная отстранённость обусловлена регрессией ( $p < 0,01$ ). Иначе говоря, избегание психотравмирующих ситуаций мужчинами осуществляется посредством эмоциональной отстранённости. Данный эмоциональный стереотип обусловлен, по-видимому, стилем воспитания, в основе которого лежало требование обязательного соответствия представлениям в обществе о личности мужчины как эмоционально уравновешенной.

По мнению больных, эмоции мало влияют на эффективность их деятельности и общения, однако и здесь были выявлены некоторые различия.

У женщин это объясняется склонностью к самообвинению за те или иные поступки ( $p < 0,001$ ), то есть направленностью эмоций на себя. Неотреагированные эмоции в конфликтных ситуациях с супругом ( $p < 0,01$ ) при решении бытовых проблем ( $p < 0,01$ ), с администрацией на работе ( $p < 0,01$ ), в отношениях с детьми ( $p < 0,05$ ) перенаправляются женщинами на себя в виде самокритики ( $p < 0,01$ ) и сомнений в своих возможностях ( $p < 0,01$ ), что создаёт эмоциональное напряжение. Тесная взаимосвязь эмоций и компонентов самоотношения у женщин явилась одной из причин формирования у них таких личностных черт как паранойяльность ( $p < 0,01$ ) и ипохондрия ( $p < 0,05$ ).

Разрядка эмоционального напряжения осуществляется женщинами посредством эмоциональной окрашенности соматических жалоб, что позволяет переложить ответственность за происходящее в межличностном взаимодействии на окружающих ( $p < 0,05$ ) и сохранять хорошие отношения. Необходимо отметить, что использование женщинами с ЯБДК неконструктивных способов совладания с проблемными ситуациями, то есть выражение эмоций высокой интенсивности посредством соматических жалоб, позволяет им чувствовать свою индивидуальность и противостоять воздействиям среды ( $p < 0,01$ ).

У мужчин низкие показатели влияния эмоций на эффективность деятельности и общения обусловлены высоким контролем,

что создаёт эмоциональное напряжение в личных и социальных контактах ( $p < 0,05$ ). С увеличением стажа заболевания у мужчин развивается эргопатия ( $p < 0,01$ ) и подобный эмоциональный стереотип переносится ими в сферу производственных отношений, что оказывает негативное влияние на общение с коллегами по работе ( $p < 0,05$ ).

Показатели алекситимии свидетельствуют о том, что у больных с ЯБДК имеются некоторые трудности в идентификации и вербализации собственных эмоций и понимании чувств и эмоциональных состояний окружающих людей, однако у мужчин и женщин были выявлены различия в проявлениях алекситимии.

Женщины испытывают некоторые трудности в выражении эмоциональной оценки своего положения в обществе ( $p < 0,01$ ), им трудно правильно сформулировать свои требования к условиям профессиональной деятельности ( $p < 0,05$ ), и это может стать причиной обострения отношений с администрацией ( $p < 0,05$ ). Они не всегда понимают эмоциональные переживания собственных детей и адекватно выражают свои эмоции по отношению к ним, что осложняет эти отношения ( $p < 0,05$ ). И наконец, женщины затрудняются в выражении эмоционального отношения к своему образу жизни в целом ( $p < 0,05$ ).

У мужчин алекситимия является результатом вытеснения эмоций ( $p < 0,001$ ) в детстве и желания соответствовать требованиям родителей быть эмоционально уравновешенными ( $p < 0,01$ ). Они затрудняются в оценке своего материального положения ( $p < 0,05$ ), не всегда понимают настроение супруги и адекватно выражают собственные эмоции, что осложняет эти отношения ( $p < 0,05$ ).

Результаты данного исследования позволяют утверждать, что для женщин с ЯБДК характерен сниженный фон настроения с преобладанием эмоции страха и эмоциональная неуравновешенность, а для мужчин – позитивный фон настроения и ситуативные переживания эмоций гнева, страха и печали низкой интенсивности. В целом женщины более эмоциональны.

Для пациентов с ЯБДК характерны тревожные переживания, которые имеют разное психологическое содержание у мужчин и женщин. У женщин тревожный паттерн обусловлен эмоцией страха, а у мужчин – морального стыда, в основе которого лежат переживания относительно несоответствия требованиям социума. При этом женщины боятся прямого выражения сильных эмоций, а мужчины стыдятся обнаружить перед окружающими чувство неуверенности в себе.

Избегание тревоги осуществляется больными с помощью МПЗ по типу регрессии, который реализуется женщинами в форме предъявления соматических жалоб, а мужчинами посредством эмоциональной отстранённости и повышения порога вины и стыда, со-

проводящихся выражением эмоции гнева. Данные формы психологической защиты Я были сформированы в процессе социализации и способствуют сохранению позитивного самоотношения мужчин и женщин.

Интенсивность эмоций у женщин с ЯБДК охватывает широкий диапазон эмоциональных реакций, неразрывно связанных с такими личностными характеристиками как импульсивность, обидчивость, чувствительность в сочетании с эмоциональной холодностью и демонстративностью. Однако они проявляют свои личностные особенности не в традиционной форме эмоционального общения, а вкладывают энергию эмоций в интенсивность соматических жалоб. У мужчин интенсивность эмоций является индикатором наличия тревоги и повышается, как правило, при «уходе в болезнь» или оправданиях собственного проблемного поведения в конфликтных ситуациях. При этом личностный профиль больных не отличается от среднестатистической нормы, и не выявил достоверных отличий по указанным выше характеристикам между мужчинами и женщинами.

В исследовании было установлено, что при одинаковой средней длительности эмоциональных реакций у мужчин и женщин с ЯБДК имеются различия в эмоционально-значимых ситуациях. У женщин эмоционально-поведенческие стереотипы в родительской семье, по-видимому, сформировали общий сниженный фон настроения, склонность к излишней рефлексии и требовательности к себе, предполагающей ответственность за материальное положение, благополучие в отношениях с друзьями и в собственной семье. Для мужчин наиболее значимой является сфера межличностных отношений, так как именно здесь они могут реализовать потребность в уважении со стороны окружающих людей, поэтому они заботятся о социальной репутации и здоровье. Для них важны отношения с супругой, они нуждаются в её заботе и внимании. Они склонны к экзистенциальным переживаниям. В наиболее эмоционально значимых ситуациях мужчины предпочитают отстраниться.

Отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения больных с ЯБДК незначительно, что объясняется следующими причинами. Для женщин характерны тенденции к самообвинению и символическая форма эмоционального общения в виде соматических жалоб, посредством которых происходит выражение эмоций в социально приемлемой и безопасной форме, а также удовлетворяется потребность в самовыражении и ощущении самоценности. Взаимосвязи эмоций с компонентами самоотношения, в данном случае, послужили одной из причин формирования у них астено-невротических черт, а также склонности к проявлениям агрессии и сверхценным идеям.

Эмоциональная возбудимость у мужчин взаимосвязана с интенсивностью эмоций. При этом повышение эмоциональной возбудимости является показателем ухудшения их соматического состояния, а интенсивности эмоций – состояния тревоги, что сопровождается выражением эмоции гнева и может оказывать отрицательное влияние на взаимодействие с окружающими людьми. Поэтому мужчины контролируют как само проявление эмоций, так и их интенсивность, что создаёт напряжение в межличностных отношениях, которое с увеличением стажа заболевания может стать причиной ухудшения взаимопонимания с окружающими людьми.

Показатели алекситимии у больных с ЯБДК свидетельствуют о наличии у женщин эмоциональных проблем в отношениях с собственными детьми и администрацией на работе, а у мужчин – в отношениях с супругой.

Результаты данного исследования дают основания утверждать, что в эмоциональной сфере мужчин и женщин с ЯБДК имеются принципиальные отличия, которые определяют особенности их поведения и способы адаптации к болезни.

У женщин выявлено явление соматизации, причиной которой является страх прямого выражения эмоций, обусловленный развитием в онтогенезе эмоций страха, гнева и печали и неблагоприятными способами их социализации, который в последствии трансформировался в страх проявления индивидуальности. Поэтому женщины склонны использовать соматические жалобы не только при ухудшении соматического состояния, но и как средство эмоционального общения и самовыражения. Для мужчин характерно повышение порога вины и стыда, что проявляется в эмоциональной отстранённости, а в случае ухудшения самочувствия – в прямом выражении гнева, символизирующего мужскость, что также обусловлено стилем воспитания.

Эмоции мало влияют на эффективность деятельности и общения больных, так как женщины в межличностном взаимодействии проявляют их в символической форме или направляют на себя, а мужчины – контролируют. Однако подобные эмоционально-поведенческие паттерны явились одним из факторов возникновения ЯБДК и оказывают влияние на соматическое состояние больных, а также свидетельствуют о наличии психологических проблем в личных и социальных контактах, поэтому они нуждаются в психологической коррекции.

### Список литературы

1. Билецкая М.П. Семейная дисфункция в семьях подростков с психосоматическими заболеваниями желудочно-кишечного тракта // Сборник материалов II Международного конгресса «Психосоматическая медицина – 2007». – СПб.: Реноме, 2007. – С. 45.
2. Василюв, Ю.В. Язвенная болезнь: патологические аспекты и медикаментозное лечение больных // CONSILIUM-MEDICUM приложение. – 2002. – Т.4.– №6. – С.6–12.
3. Двинов Д.Г., Антипина О.Ю.Связь организации эмоциональных состояний с психосоматическими заболеваниями // Сборник материалов III Международного конгресса «Психосоматическая медицина – 2008». – СПб.: Человек, 2008. – С. 41–42.
4. Дроздова М. С. Личностные особенности пациентов с дуоденальной язвой // Сборник материалов II Международного конгресса «Психосоматическая медицина – 2007». – СПб.: Реноме, 2007. – С. 75 – 76.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
6. Ильин Е.П. Половые различия в эмоциональной сфере // Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2003. – Гл.4. – С. 100–113.
7. Ильин Е.П. Различия в эмоциональных проявлениях // Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. Ч. 3., гл. 8. – С. 152–181.
8. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства желудочно-кишечного тракта // Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – Гл. 8. – С. 136–139.
9. Кондюхова Т.Н., Шестаковская А.Г. Особенности личностно-эмоциональной сферы пациентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта // Сборник материалов I Международного конгресса «Психосоматическая медицина – 2006». – СПб.: ООО «Медлайн-Медиа», 2006. – С. 112–113.
10. Куликов Л.В. Психология настроения. – СПб.: СПбГУ, 1997. – 228 с.
11. Менделевич В.Д., Соловьёва С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. – М.: Медпресс-информ, 2002. – С. 511–515.
12. Новосёлов А.Ю., Злоказова М.В. Роль тревожности, алекситимии и депрессии в формировании гастродуоденальной патологии у подростков // Сборник материалов III Международного конгресса «Психосоматическая медицина – 2008». – СПб.: Человек, 2008. – С. 67–68.
13. Сидоров П.И., Соловьёв А.Г., Новикова И.А. Психосоматическая медицина: Руководство для врачей. – М.: МЕДпресс-информ, 2006. – С. 204–209.
14. Фирсова Л.Д. Особенности психической сферы больных язвенной болезнью двенадцатиперстной кишки на разных стадиях заболевания // Терапевтический архив – 2003. – №2. – С. 21–23.

## ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 159.922.736.3

*С. Т. Посохова, В. М. Сорокин, М. Х. Изотова*

### **Проблемы психолого-педагогического обеспечения эмоционального благополучия детей и подростков, переживших террористический акт**

В статье обобщаются результаты пятилетнего психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, переживших террористический акт в г. Беслан. Ключевой задачей психолого-педагогического сопровождения признается обеспечение эмоционального благополучия детей и их семей. Эмоциональное благополучие рассматривается как постепенно формирующееся и относительно устойчивое психическое состояние, отражающее полноту и степень удовлетворенности базовых потребностей личности. Раскрываются особенности поведения детей с разным уровнем эмоционального благополучия. Ставится вопрос о соблюдении этики при диагностике лиц, пострадавших в террористических актах.

The article summarizes the results of a five-year psycho-pedagogical support of children and adolescents, survivors of a terrorist act in Beslan. The key objective of psycho-pedagogical support is recognized to ensure the emotional well-being of children and their families. Emotional well-being is seen as gradually evolving and relatively stable mental state, reflecting the fullness and satisfaction of basic needs of the individual. The peculiarities of the behavior of children with different levels of emotional well-being. The question of ethics in the diagnosis of victims of terrorist acts.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, психологическая безопасность, стрессор, теракт.

**Key words:** psycho-pedagogical support, psychological safety, stressor, act of terrorism.

Современное психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему научно-обоснованных технологий помощи и поддержки детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Оно реализуется главным образом по двум направлениям. Одно из направлений условно можно обозначить как *средовое*. Оно концентрируется на создании психологически и педагогически безопасной для ребенка жизненной и образовательной среды. Другое – *субъектно-ориентированное*, поскольку в первую очередь предполагает решение психологических проблем детей. Его суть сводится к обеспечению жизнеспособности и жизнестойкости каждого ребенка,

полного раскрытия его личностного адаптационного потенциала в доступной, психологически безопасной жизненной среде.

На протяжении всего времени преодоления психологических последствий террористического акта в г. Беслан психологи в терапевтической и коррекционной работе ориентировались в первую очередь на восстановление или поддержание эмоционального благополучия всех, кто оказался причастным к трагическим событиям. Эмоциональное благополучие представляет собой постепенно формирующееся и относительно устойчивое психическое состояние, отражающее полноту и степень удовлетворенности базовых потребностей личности. Речь идет прежде всего о потребности в физической и психологической безопасности, в доверии к миру и себе, активности и психофизиологическом комфорте.

Круг проблем, с которыми сталкиваются психологии при оказании психологической помощи детям, пережившим психотравмирующие ситуации, в частности террористический акт, включает в себя

- выявление причин и условий нарушения эмоционального благополучия,
- раскрытие психологического содержания эмоционального благополучия,
- определение индивидуальной вариативности эмоционального благополучия,
- разработку критериев нарушения и восстановления эмоционального благополучия,
- разработку комплекса методических средств для диагностики эмоционального благополучия детей разного возраста,
- подготовку коррекционных, развивающих и обучающих программ по восстановлению и сохранению эмоционального благополучия.

При анализе условий, которые приводят к нарушению эмоционального благополучия, снижению жизнестойкости ребенка, кроме террористических действий по отношению к детям, обычно отмечают:

- Социальные стрессоры – деструктивные общественные процессы,
- Социальные стрессоры личной жизни – такие как смена местожительства или обучения, контакт с криминальными подростковыми группами, неразделенное дружеское отношение, появление социально неприемлемого кумира и т.п.;
- Стрессоры семейной ситуации – неполная или неблагополучная семья, длительный детско-родительский конфликт, развод, авторитарный или попустительский стили воспитания, потеря значимого члена семьи, необратимое соматическое или психическое заболевание родственников и т.п.;

- Стрессоры возрастного и индивидуально-личностного развития – несовпадение во времени физического, психологического и социального развития, личностная незрелость, узкий спектр жизненных навыков для преодоления проблемных ситуаций и т.д.

Ресурсный круг эмоционального благополучия, жизнестойкости ребенка, его способности адаптироваться в изменяющемся мире после пережитой психической травмы образуют

- Конструктивные копинг-стратегии – сформированные индивидуальные стратегии преодоления препятствий на пути к достижению цели. Конструктивные копинги обеспечивают успешную адаптацию в сложных жизненных условиях. Благодаря копингам ребенок справляется с возникающими трудностями, ощущает рост собственных возможностей и намечает жизненную перспективу.

- Самоценность – признание ребенком собственной уникальности, неповторимости, своей необходимости окружающим. Такое самоощущение повышает самооценку, самоуважение и определяет базовое доверие к миру, окружающим людям и себе.

- Ответственность – осознание ребенком способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни, а также управление этой способностью. Ответственность означает личное участие ребенка в проектировании и строительстве своей жизни, в выборе необходимых ему стратегий адаптации.

Проведенное нами исследование было направлено на решение проблем эмоционального благополучия детей и подростков, переживших террористический акт в Беслане. Психодиагностическая и психокоррекционная работа проводилась первоначально в течение первых трех месяцев после теракта, затем – систематически на протяжении пяти лет. Внимание в первую очередь было сосредоточено на тех, кто оказался в числе заложников и очевидцев террористических действий. Так, в группу заложников нами были отнесены те дети и подростки, которые в период с 1 по 3 сентября насильственно удерживались в помещении спортивного зала школы № 1 г. Беслана. Заложники были полностью блокированы от внешнего мира, не имели доступа к питьевой воде, пище, лекарствам, туалету. Они подвергались психологическому прессингу со стороны террористов. Дети были свидетелями массовых убийств, в том числе родных и близких. У 61,1% детей пострадали родственники.

В группу очевидцев были включены те дети и подростки, которые все три дня теракта находились вокруг школы. Некоторые из них просто опоздали на роковую «праздничную» линейку в школе или жили в близлежащих районах. У многих подростков в спортивном зале удерживались друзья, близкие. В ходе террористического акта у 33,3% обследованных этой группы пострадали родственники.

Кроме того, нами была обследована категория информированных, к которой были отнесены дети и подростки, проживавшие в Санкт-Петербурге и знавшие о теракте из разных источников: из средств массовой информации, рассказов родителей, сверстников и т.п. Дети и подростки обучались в одной из гимназий города. Никто из участников исследования в этой группе после сообщений о террористическом акте не обращался за помощью к медицинским работникам или психологам.

Для выявления особенностей переживания психической травмы и его влияния на эмоциональное благополучие был разработан специальный диагностический комплекс. При его создании учитывались возраст обследуемых, этнокультурные особенности и возможность возникновения языкового барьера. Кроме диагностики эмоциональной сферы, комплекс включал в себя методики для выявления ценностно-смысловых особенностей.

Исследование ценностно-смысловой сферы подростков, показало, что понятия «терроризм» и «смерть» объединяются в сознании всех групп подростков в единую систему и отвергаются ими как несущие угрозу существованию собственного Я. Для подростков, как непосредственно переживших теракт, так и очевидцев, и информированных, наибольшую ценность представляет семья и собственное Я. Это соответствует закономерностям психического развития в детском и подростковом возрасте. Для подростков характерно сочетание реакции эмансипации, стремления к независимости и автономии с сохранением значимости семьи, ее традиций и межличностных отношений.

В структуре психологической травмы подростков независимо от степени включенности в психотравмирующую ситуацию, доминирующую позицию занимает смысл собственного Я. Тем не менее, степень включения в теракт обуславливает содержание смысла Я. Так, для заложников образ Я диссоциирован: непринятие отдельных личностных свойств сочетается с принятием себя в целом. В то же время собственное Я выглядит более позитивным, чем для информированных подростков. Такое отношение к себе свидетельствует о стрессогенном повышении самооценки. Подростки, выжившие в теракте, видевшие воочию смерть и страдания, имеют полное право ощущать собственную уникальность и самоценность. Образ Я очевидцев отражает непринятие себя, а информированных – высокую самоценность.

Для подростков из группы заложников и очевидцев высокую смысловую значимость имело понятие «Школа». Для группы заложников школа была наполнена субъективно отрицательным смыслом, хотя и продолжала оставаться жизненной ценностью. Можно предположить, что такое отношение к школе связано с недавно пережитыми психотравмирующими событиями. Подростки-заложники со-

храняли доверие к людям, используя в качестве способа преодоления тревоги стремление соответствовать социальным нормам.

Эффективность психотерапевтического воздействия в посттравматических ситуациях во многом определяется наличием эмоционального и социального ресурса, а также умением его использовать. Для подростков семья объединяет в одно целое эти ресурсы. Именно поэтому смысл понятия «Семья» у заложников и очевидцев, хотя и менее насыщен, чем у информированных, но более целостен. Важно, что у заложников понятие «Семья» объединяется в один смысловой узел с понятием «Жизнь», но противопоставляется понятию «Будущее». Подобное противоречие может быть объяснено смертью их родных и близких.

В контексте социального ресурса преодоления посттравматических стрессовых расстройств, следует отметить еще один результат проведенного исследования. Было установлено, что пережитый кошмар, связанный с террористическим актом, негативно не сказался на представлениях девушек-заложниц и очевидцев событий о будущем, на отношении к себе как к будущей матери, на желании иметь супруга и семью. Положительная эмоциональная реакция на контакт с будущими детьми отражает включение психологических защит в преодолении психотравмирующей ситуации. Такая реакция девушек по отношению к материнству, естественно, обуславливается традициями осетинской культуры, культом ребенка в семьях.

Исследование эмоциональных переживаний как наиболее тонкого индикатора психологического благополучия личности показало, что террористический акт вызвал в каждой из перечисленных выше групп подростков изменения психического состояния. Можно было наблюдать: недоверчивое или даже враждебное отношение к миру, отгороженность, отчужденность, ощущение опустошенности и безнадежности; чувство волнения и ощущение постоянной угрозы.

У подростков заложников и очевидцев трагических событий сохранялось высокое эмоциональное напряжение даже спустя 2–4 месяца после происшедшего. Об этом говорят рисунки подростков этой группы. Рисунки обычно выполнялись темными красками: черными, коричневыми. Использование черного цвета говорит о страхе, тревоге, о стремлении протестовать, противостоять тому, что происходит вокруг. Коричневый цвет ассоциируется с потребностью в здоровье, а также в уютном домашнем очаге. Серый цвет, который использовался также довольно часто, отражает физическое и эмоциональное истощение, усталость.

Светлые краски – красные и желтые – в рисунках группы заложников встречаются редко. Красный и желтый цвета отражают актив-

ность человека в разных сферах жизни. Красный цвет связывается также с силой воли. Он символизирует интерес к окружающему миру, активность и независимость. Желтый цвет определяется как самопроизвольность, непосредственность. Он выражает целеустремленность, любознательность.

Рисуя, подростки часто прибегали к жестким или беспорядочным штрихам. Кроме того, в рисунках довольно часто присутствовали животные: кошки, собаки, что говорит о потребности в помощи, поддержке.

На рисунках заложников большое место отводится изображению людей. Это может свидетельствовать о потребности в коммуникации и сохранении элементов доверия к людям. Кроме того, их рисунки отличаются изображением большого количества предметов, символизирующих материальные ценности человека, например легковые автомобили, телевизоры и т.п. Такие рисунки могут говорить о потребности в компенсации внутреннего эмоционального и физического дискомфорта за счет организации комфортной окружающей среды. В рисунках детей, только информированных о трагедии в Беслане, отмечается преобладание декоративных элементов. По мнению психологов, это может символизировать стремление подростков соответствовать требованиям общества.

Результаты исследования эмоциональной сферы показали, что целостность эмоционального реагирования подростков заложников нарушается, активизируются психические защитные механизмы. У подростков, ставших непосредственными свидетелями террористического акта, наблюдается сниженный эмоциональный фон, сочетающийся с противоречивостью эмоциональных реакций и активизацией защитных механизмов на коммуникативном уровне. В группе информированных подростков активизация защитных механизмов обуславливается недостаточной сформированностью образа Я, выраженной потребностью соответствовать социальным нормам.

Таким образом, представленные выше результаты исследования ценностно-смысловой и эмоциональной сферы отражают сложность и неоднозначность посттравматических стрессовых расстройств у детей и подростков, переживших террористический акт в Беслане. Данные указывают на необходимость, с одной стороны, более дифференцированного анализа переживания травмирующей ситуации в зависимости от пола детей, характера потерь, отношения к происходящему и т.п., с другой – на продолжение изучения психотравмирующих последствий. Важно, что подростки, оказавшиеся заложниками или очевидцами трагических событий, способны переживать радость, удовольствие, интерес. Некоторые негативные эмоции, в частности обида, вина, стыд возникают по тем же

механизмам, что и у подростков, находившихся вне зоны теракта. В этом можно видеть достаточно высокий потенциал личностной и социальной адаптации подростков, сохраняющийся, несмотря на перенесенную мощную психическую травму. Поэтому дальнейшее исследование было связано с поисками психологического ресурса и прежде всего – эмоционального благополучия.

Обследованные нами дети, пережившие террористический акт, различаются по выраженности эмоционального благополучия. С определенной долей условности можно выделить высокий, умеренный и низкий уровень эмоционального благополучия. Каждая группа детей обладает своими особенностями поведения, которые должны уметь различать не только профессиональные психологи, но и родители, а также педагоги.

Дети с высоким уровнем эмоционального благополучия отличаются явным преобладанием позитивных эмоций над негативными, выраженной способностью контролировать свои эмоциональные реакции, высокой коммуникативной и познавательной активностью. Они реалистичны. Редко тревожатся о будущем, жизненная перспектива воспринимается позитивно. Высокая самооценка, уверенность в себе, удовлетворенность своими достижениями помогают преодолевать реально возникающие препятствия. С этой целью прибегают не только к собственным силам, но к помощи других. Угрозу для себя в основном видят там, где существует явная опасность для жизни или самооценности.

Их привлекают ситуации, связанные с риском. Несмотря на это, дети с высоким уровнем эмоционального благополучия обладают выраженной способностью контролировать свое поведение, регулировать внешние проявления эмоций. Они могут мобилизовать себя на достижение поставленной цели. При этом действуют продуманно и настойчиво. Они организованы и дисциплинированы. Сохраняют самообладание в критических ситуациях.

Эмоционально благополучные дети обладают высокой познавательной активностью. Они многим интересуются. Если они учатся в школе, то часто занимаются в каких-либо кружках и секциях вне школы. Легко и успешно включаются в решение творческих задач. Обладают богатой фантазией, развитым образным мышлением, находят нетрадиционные решения, что говорит об их высоком творческом потенциале. При этом логичность мышления сочетается с гибкостью, быстрым принятием решений. Такие дети склонны экспериментировать. В решениях ориентируется на новые приемы. Они не боятся ошибок и просчетов.

Эмоционально благополучные дети стремятся к общению. Общение зачастую служит основным способом решения многих собст-

венных проблем. В общении ориентируются преимущественно на успех. Если возникает конфликтная ситуация, то такие дети считают, конфликт может быть устранен. Однако в возникновении конфликтов обвиняют часто других. Собственная вина или заметно уменьшается, или отрицается полностью.

В большинстве своем эмоционально благополучные дети доброжелательны, без особых предубеждений по отношению к людям. Однако могут обидеть из-за неточного понимания состояния собеседника, мотивов его поведения. Активно стремятся занять лидерское положение в группе. Предпочитают самостоятельные решения. В конфликтных ситуациях стремятся отстоять свою позицию.

Для детей с умеренным уровнем эмоционального благополучия характерно сохранение эмоционального равновесия преимущественно в привычной для себя обстановке. Неожиданные или дополнительные препятствия на пути к достижению цели воспринимаются ими как преодолимые. Однако довольно долго ищут оптимальные выходы из сложившейся проблемной ситуации. Именно поэтому возникает непродолжительное чувство тревоги и беспомощности. Сильные эмоциональные реакции возможны в тех ситуациях, которые глубоко затрагивают актуальные потребности.

Такие дети находят позитивные моменты в жизни. Однако верят в удачу преимущественно тогда, когда ситуации знакомы, и можно использовать проверенные опытом стратегии поведения и решения задач. Рискуют взвешенно. Рискованные ситуации привлекают в том случае, когда риск оправдан и успех реально достижим.

Они отличаются неустойчивым самоконтролем, поэтому их организованность и настойчивость распространяется прежде всего на привычные ситуации. В случае неожиданного появления дополнительных трудностей они начинают действовать хаотично, неорганизованно.

Дети с умеренным эмоциональным благополучием избирательно относятся к общегрупповым нормам и требованиям. Совестьливость, ответственность в лично значимых ситуациях могут сочетаться с формальным выполнением обязанностей тогда, когда ситуация не затрагивает личных интересов.

Интеллектуальная активность детей с умеренным эмоциональным благополучием проявляется избирательно. Наибольшая успешность достигается ими в решении практических задач. Такие дети способны к творческой, детальной разработке идей, которые обычно выдвигаются другими. Собственные оригинальные идеи выдвигаются редко. Они быстро ориентируются в проблемных ситуа-

циях, но не всегда просчитывают варианты решения. В связи с этим найденное решение не всегда бывает оптимальным. Новые идеи и способы решений используются ими взвешено, лишь после всесторонней оценки и оценки последствий. Для успешного решения сложных отвлеченных проблем требуются большие интеллектуальные усилия.

Дети с умеренным эмоциональным благополучием не избегают взаимоотношений со сверстниками и взрослыми людьми, но их собственная активность в установлении и сохранении контактов невысока. Инициаторами общения они становятся в том случае, если затрагиваются собственные интересы или их проблема решается только с помощью общения. Такие дети избирательны в общении. Они имеют небольшой круг друзей. Доверительные отношения устанавливают с теми, кто близок по интересам, с кем поддерживают давние отношения. Собственные проблемы предпочитают хранить в тайне и решать самостоятельно. У таких детей возможны конфликты и разногласия с окружающими, которые редко бывают продолжительными.

Лидерский потенциал умеренно выражен. Мнение группы уважают так же, как и свое. Тем не менее под давлением группы или взрослых своё мнение изменяется. В то же время ответственные решения предпочитают принимать самостоятельно. Лидерские функции проявляются преимущественно в привычных ситуациях, развитие которых можно предвидеть, а появление трудностей можно предотвратить.

Дети с низким уровнем эмоционального благополучия воспринимают происходящее вокруг прежде всего как угрозу своему физическому существованию или самооценке. Они отличаются повышенной эмоциональной чувствительностью. Именно высокая эмоциональная чувствительность определяет быстроту возникновения эмоций и их интенсивность. У таких детей эмоции возникают практически по любому, даже незначительному поводу.

Они склонны драматизировать события, усложнять происходящее. При этом настроение часто снижено. Жизненная перспектива воспринимается преимущественно негативно. Препятствия на пути к достижению цели воспринимают как непреодолимые. Они склонны фиксировать свое внимание на реальных и воображаемых неприятностях, что препятствует поиску выхода из проблемных ситуаций.

Дети с низким уровнем эмоционального благополучия часто тревожатся о возможных неудачах, сожалеют о прошлых своих поступках. Такие дети боятся совершить ошибку. Риск их пугает. Они стараются под разными предлогами уйти от рискованной ситуации.

Главная их цель – избежать неудачу. Отсюда частые проверки и перепроверки своих решений и действий. Им свойственно отступать от желаемой цели, как только появляются внешние препятствия или внутренние противоречия. В связи с этим они часто действуют неорганизованно.

Интеллектуальная активность таких детей может быть сниженной. Принимая решения, они ориентируются преимущественно на здравый смысл и на факты. Решение абстрактных задач требует дополнительных значительных усилий и больших временных затрат, или не решаются вообще.

Дети с низким уровнем эмоционального благополучия часто неуверенны в себе и не удовлетворены собой. Испытывают практически постоянно чувство вины, что создает трудности во взаимоотношениях с окружающими. Они болезненно переносят критику в свой адрес. Замечания окружающих воспринимаются как порицание, оскорбление. Похвалу, комплименты принимают с большим недоверием. Конфликтные ситуации или избегаются или вызывают длительное чувство вины. Неудачи часто переживаются как трагедии и надолго приковывают внимание, снижают активность, необходимую для их реального преодоления.

Неуверенность проявляется в слабо выраженной потребности в установлении и сохранении межличностных контактов. Они избирательны в общении. Круг общения ограничивается одним другом, в редком случае двумя-тремя друзьями. Зачастую они избегают общения с большой группой сверстников, а также с незнакомыми и мало знакомыми взрослыми. Испытывают большие сложности, когда возникают ситуации, связанные с просьбами. Часто бывают настороженными, внутренне напряженными, могут испытывать тревогу во взаимоотношениях с людьми. Нередко с предубеждением оценивают окружающих.

Среди детей с низким эмоциональным благополучием редко встречаются лидеры. Для них предпочтительнее подчинение. Они легко соглашаются с мнением других, быстро меняют собственную точку зрения. Ситуации, требующие собственной ответственности и самостоятельного принятия решения, избегаются. Они нуждаются в постоянной опоре со стороны родителей или более старших лиц.

Конечно, предложенные описания – это обобщенные поведенческие, проявления эмоционального благополучия. Психическая травма оставляет свой след и на неосознаваемом уровне. За внешне благополучным поведением ребенка могут скрываться глубинные психологические проблемы, время актуализации которых трудно прогнозировать. Лишь лонгитюдное исследование детей, переживших террористический акт, поможет снять вопросы о стабильности и глубине эмоционального благополучия, а, следовательно, об эффективности пси-

хологической помощи.

Хорошо известно, что личностные ресурсы обеспечения эмоционального благополучия не безграничны, они имеют индивидуальные пределы. В случае их истощения возникает необходимость обращения к специалистам, в том числе к психологам, способным оказать эффективную помощь и поддержку.

Эффективность восстановления эмоционального благополучия у детей, переживших психическую травму в связи с террористическим актом, обусловлена высокими адаптационными возможностями детской психики. Благодаря гибкости психической деятельности и поведения, готовности воспринимать окружающий мир как самый лучший и использовать все имеющиеся эмоциональные и социальные ресурсы ребенок способен успешно преодолевать сложные жизненные ситуации. Эмоциональное благополучие обычно проявляется в преобладании позитивных эмоциональных переживаний над негативными; в способности контролировать свои эмоциональные реакции во взаимоотношениях с окружающими людьми; в коммуникативной и познавательной активности.

Наряду с этим эффективность психологической помощи пострадавшим в результате террористического акта во многом зависит от точности выявления симптома-мишени терапевтического воздействия. В этом случае существенно возрастает роль психологической диагностики в определении выраженности посттравматических стрессовых расстройств. Отсутствие методических средств, адекватных сложившейся в г. Беслан ситуации, потребовало создания специального психодиагностического комплекса. Направленность работы психологов по его проектированию определялась необходимостью обследования большого количества пострадавших в террористическом акте, разным возрастным составом пострадавших и разной степенью вовлеченности в психотравмирующую ситуацию (пострадавшие, очевидцы, информированные); необходимостью экстренной диагностики проблемных зон, которая позволила бы получить информацию о целостном состоянии психики, и не была травмирующей; необходимостью привлечения к проведению обследования волонтеров из числа специалистов смежных с психологией профессий; языковыми особенностями и культурными традициями Северной Осетии.

Разработка психодиагностического комплекса основывалась на положениях интегративного, личностно-ориентированного подхода, ориентирующего на целостность психической организации человека. Интегративный подход позволил рассматривать посттравматическое стрессовое расстройство как целостное психическое образование, интегрирующее взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, в частности смысловой, эмоциональный, рефлексивный, коммуникативный и поведенческий. Смысловой компонент рас-

крывает личностный смысл травмы для пострадавших, выраженный через проективное описание собственного Я, школы, будущего, семьи, жизни, терроризма, смерти. Эмоциональный компонент характеризует доминирующее актуальное переживание. Рефлексивный компонент отражает способность пострадавших выражать свои чувства и отношения через самооценку. Коммуникативный компонент раскрывает особенности межличностных взаимоотношений между пострадавшими и очевидцами трагических событий. Поведенческий компонент дает представления о реальном поведении пострадавших в значимых жизненных ситуациях: в семье, школе, вне школы и т.п.

Для каждого компонента были найдены эмпирические показатели и подобраны соответствующие методики. В психодиагностический комплекс были включены следующие методики: анкета для сбора общих сведений, тест цветового отношения, тест Люшера, модифицированный вариант семантического дифференциала, методика Лица. Длительность диагностики зависит от возраста пострадавшего, степени эмоционального напряжения и личностных особенностей, но не превышает 30 минут.

Еще один довольно не простой вопрос связан с этикой диагностики посттравматических стрессовых расстройств, вызванных актами насилия и переживанием витальной угрозы. В такого рода исследованиях сталкиваются две тенденции. Одна из них исследовательская и диагностическая, ориентирующая психолога на максимально полное раскрытие всех психологических аспектов переживания травмы, включая отношение к самому террористическому акту, его участникам, месту развертывания трагических событий, и, наконец, к жизни и смерти. Без такого целостного описания посттравматических нарушений невозможно дальнейшее создание эффективных программ психологической помощи. Другая тенденция ориентирует на безопасность диагностики, сохранение эмоционального комфорта ее участников, на избегание травмирующих вопросов, способных спровоцировать или усилить психическое расстройство, чувство тревоги и агрессии. Возникает своеобразный этический конфликт, решение которого дискутируется психологами.

Мы разделяем позицию тех специалистов, которые признают важность информации об отношении пострадавших ко всем моментам пережитой травмирующей ситуации, включая отношение к будущему, жизни, смерти, к себе и т.п., понимание смысла произошедшего. Корректность постановки смысложизненных вопросов определяется прежде всего профессионализмом психолога, его личным тактом и искренностью, способностью к сопереживанию и готовностью оказать бескорыстную помощь. Вопросы, касающиеся интимных переживаний, задаются с учетом возраста, пола обследуемого, ситуации и момента обследования, сложившихся довери-

тельных отношений между психологом и обследуемым.

Эмоциональное благополучие ребенка, пережившего террористический акт или ставшего его очевидцем, определяется не только профессиональными действиями специалистов. Доверие к миру, окружающим людям и себе обеспечивается в первую очередь в семье. Развивающиеся у детей посттравматические стрессовые состояния требуют экстренной психологической помощи, которую по ряду причин оказывают не психологи-профессионалы, а родители. Родители нередко становятся первыми, кто замечает возникшие у ребенка проблемы, первыми, к кому ребенок обращается за помощью в трудных для него ситуациях. В такие моменты родителям важно понять переживания ребенка, его состояние и причины поведения. К сожалению, дети могут услышать от родителей отказы или жалобы на собственное плохое самочувствие, усталость, повседневные заботы и т.п. Пренебрежение потребностями ребенка, невольный или преднамеренный отказ ему в действенной поддержке или простом разговоре, или в теплом прикосновении – это упущенная возможность доверительного общения, истинного переживания счастливых минут взаимопонимания, а порой – упущенная возможность сохранения его здоровья.

Результаты психологического консультирования показывают, что родители не всегда готовы к общению с ребенком. И не только потому, что они излишне заняты решением каждодневных больших и маленьких проблем, и не только потому, что хотели бы спрятаться за свою усталость от неотложных семейных и профессиональных забот. В большинстве случаев беспомощность родителей связана с растерянностью, с непониманием, как себя вести в критической для ребенка ситуации, с незнанием способов экстренной психологической помощи, с недостаточной компетентностью в области психологии детей и подростков. Опыт психологического консультирования родителей, дети которых пережили психотравмирующую ситуацию в связи с террористическим актом в г. Беслан, позволяет говорить о действенности родительской психологической помощи. Совместное участие в релаксационных занятиях, доверительная беседа во время рисования помогут родителям и детям стать ближе друг к другу. Дети почувствуют искреннюю заинтересованность самых близких людей в решении их проблем. Это поможет детям вырасти уравновешенными, гармоничными, спокойными, легко общающимися с ровесниками и со старшими. Родители смогут больше узнать о внутреннем мире своего ребенка, о его насущных переживаниях, желаниях и интересах. Кроме того, они обретут уверенность в своей родительской компетентности.

В связи с тем, что сегодня объектом террористических актов стали дети, женщины, старики, вполне обоснованно остро встает

вопрос о расширении сети Психологической службы, экстренно и эффективно оказывающей психологическую помощь. Такая необходимость возникает не случайно. Установлено, что у многих жертв и очевидцев террористических актов возникает так называемое посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). К посттравматическим переживаниям предрасположены также и те, кто непосредственно не был участником террористического акта, а был лишь информирован о трагических событиях. Кроме того, посттравматическое стрессовое расстройство может быть острым и отсроченным. Острым считается расстройство, симптомы которого сохраняются мене 3 месяцев, а отсроченное – симптомы проявляются через 6 и более месяцев после травмирующего события.

Широта распространения негативных психологических последствий психотравмирующих ситуаций требует большого числа специалистов, способных к оказанию психологической помощи населению, особенно детям. Сегодня функцию своеобразной скорой помощи нередко выполняют учителя. Современный педагог должен обладать как широкой эрудицией, творческим потенциалом, так и высокой психологической культурой. Понимание психологических особенностей ребенка, явных и скрытых мотивов его поступков – лишь одна из граней психологической культуры. Другой не менее важной является владение навыками реальной психологической помощи ребенку в сложной для него ситуации.

Для того чтобы арсенал средств психологического воздействия был широк и эффективен, современный педагог должен быть информирован прежде всего о внешних проявлениях стресса в школе. Сегодня стрессу подвержены как учащиеся, так и учителя. Для построения адекватной стратегии взаимоотношений с ребенком, пережившим психотравмирующую ситуацию, учителям необходимы представления о ключевых симптомах посттравматических стрессовых расстройств. Наряду с этим необходимы знания о психологических особенностях детей, обладающих как высоким, так и недостаточно высоким потенциалом психического здоровья.

Таким образом, обеспечение эмоционального благополучия детей и подростков, переживших террористический акт, представляет собой системную проблему. В решении этой проблемы должны участвовать не только психологи, врачи, но и педагоги, а также родители. При этом педагоги, также родители и волонтеры должны пройти специальное обучение, связанное с овладением навыками оказания экстренной психологической помощи.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.99

*С. С. Солянова*

## **Исследование возможных взаимосвязей организационной культуры с ценностными и смысло-жизненными ориентациями персонала**

Данная статья освещает результаты исследования, проведенного в 2007–2009 гг, касающегося выявления возможных взаимосвязей типа организационной культуры со смысло-жизненными и ценностными ориентациями персонала различных организаций. Также рассматривается специфика организаций государственного (государственные учреждения) и негосударственного типа (коммерческая организация и общественная организация), и выдвинут ряд рекомендаций по оптимизации профессионального труда работников.

The results of research during 2007–2009, devoted to issue possible relations between type of organizational culture and value orientation of state organization's personnel are presented in the article. Also specify of state organization and non-state organization are shown. Some guidelines on optimization of personnel's work are given in the article.

**Ключевые слова:** Культура, культура труда, организационная культура, ценностные ориентации.

**Key words:** culture, culture of work, organizational culture, value orientation.

Организационная культура стала объектом пристального внимания исследователей в 80-х гг. прошлого века. С развитием психологического обеспечения профдеятельности рассмотрение особенностей и основных закономерностей функционирования оргкультуры приобрело большую значимость. Ведь оргкультура – это своеобразный «характер» организации. Э. Шейн определил ее как паттерн коллективных представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции. Эффективность этих представлений оказывается достаточной для того, чтобы считать весь паттерн ценным и передавать его новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем.

Можно выделить следующие уровни культуры:

- артефакты (видимые организационные структуры и процессы – провозглашенные ценности, мифы, ритуалы, особенности взаимодействия);
- провозглашаемые ценности (стратегии, цели, философии);
- базовые представления (представляющиеся чем-то самоочевидным убеждения, особенности восприятия, мысли и чувства, первичный источник ценностей и поступков).

Таким образом, каждая организация имеет свой набор ценностей, декларируемых сотрудникам. Но не стоит забывать, что каждая организация является сложным многоуровневым и многокомпонентным образованием. Она имеет не только мир формальный, включающий в себя организационную документацию, но и мир человеческий. В «человеческий мир» могут входить как стиль руководства, так и приверженность рядовых сотрудников к миссии, ценностям, порядкам предприятия. При этом, большинство исследователей обходят стороной особенности ценностно-смысловой сферы персонала, делая акцент преимущественно на ценностях, диктуемых организацией. Таким образом, рассмотрение взаимодействия двух ценностных структур представляется «однобоким». Преимущественное право на влияние отдано организационной культуре.

В этой связи представляется важным отметить, что ценностно-смысловая сфера человека как субъекта деятельности также является сложным многоуровневым образованием. Смысл жизни и ценностные ориентации личности являются межотраслевыми понятиями и изучаются не только в рамках психологии, но и философии, социологии, конфликтологии и других наук. Смысловая сфера является собой сплав сознательных (интеллектуальных) и эмоциональных (аффективных) процессов. Смысловые образования – основные образующие единицы сознания личности. Они определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. Ценностные ориентации личности – один из уровней смысловой сферы человека. Они определяют порядок предпочтения тех или иных сфер деятельности, направлений жизненного пути, на которых человек предполагает сконцентрировать свои силы и энергию.

Разработка правил и стратегий взаимодействия двух ценностно-смысловых систем: организационной и человеческой – представляется крайне значимой. Ведь при наличии взаимосвязи можно говорить о возможности преобразовывать одну систему через другую, руководствуясь, с одной стороны, идеями повышения качества и продуктивности труда сотрудников, а с другой, заботой о гармоничности их внутреннего мира. Обе эти идеи являются в совокупности двуединой целью работы организационного психолога (менеджера по персоналу).

В результате проведенного в 2007–2009 гг. исследования выявлены взаимосвязи между особенностями организационной культуры и смысло-жизненными, ценностными ориентациями персонала различных организаций.

Данное исследование проводилось с помощью тестирования восьмидесяти одного сотрудника. Основными базами проведения являлись:

- Государственное учреждение «Центр занятости населения г. Кингисеппа Ленинградской области»;
- Государственное Учреждение Здравоохранения Ленинградской Области «Тихвинский межрайонный наркологический диспансер»;
- ОАО «MGI Prime Balance» – бухгалтерский центр (г. Санкт-Петербург);
- Региональная общественная благотворительная организация «Центр профилактики наркомании» (г. Санкт-Петербург).

Обследование проводилось с помощью следующих методик:

1. «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах». Автор – Фанталова Е.Б.
2. «Смысло-жизненные ориентации». Автор – Д.А. Леонтьев.
3. «Организационная культура» – авторы Ким Камерон и Роберт Куинн. Методика предназначена для диагностики культуры организации, имеет форму вопросника, требующего индивидуальных ответов по шести пунктам: 1) *важнейшие характеристики*; 2) *общий стиль лидерства*; 3) *управление наемными работниками*; 4) *связующая сущность организации*; 5) *стратегические цели*; 6) *критерии успеха*.

Общий показатель господствующей культуры высчитывался в процентном соотношении.

Среди результатов, полученных в ходе обследования персонала различных организаций, можно выделить следующие:

*Оркультура:* ГУ ЦЗН г. Кингисеппа и ГУЗ ЛО ТМНД свойственны признаки иерархической культуры как культуры строго структурированных и строго контролируемых подразделений, полномочия которых распространяются строго в рамках, заданных контролирующими органами. РОБО «Центр профилактики наркомании» и ООО «MGI Prime Balance» – учреждения, организационная культура которых носит клановый характер, отличительными качествами которого являются семейственность, дружелюбность, взаимовыручка и преемственность, а также близость к традиционализму и консерватизму.

Исходя из этого можно сделать вывод, что для организаций, носящих статус государственных, в большей степени свойственны проявления иерархической культуры. Негосударственным же организациям, независимо от того, коммерческими или некоммерческими они являются, присущи черты клановой культуры.

*Ценностные ориентации:* анализ полученных данных показал, что наиболее значимыми для сотрудников всех организаций являются ценности, являющиеся так называемыми «общечеловеческими». Сюда относятся «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «любовь», «друзья» и «материальное благополучие», то есть ценности, в большей мере характеризующие личную жизнь сотрудников.

Рассматриваемые же в контексте возможных взаимосвязей с оргкультурой понятия-ценности «активная деятельная жизнь» и «интересная работа» занимают в иерархии ценностных предпочтений в лучшем случае средние позиции. При этом, представленность или достижимость данных показателей в большинстве организаций трактуется испытуемыми как «большая, нежели этого бы хотелось». Понятие материальной обеспеченности также может рассматриваться в контексте возможных взаимосвязей с типом организационной культуры. Но среди обследованных организаций нет ни одной, в которой средний показатель доступности материального благополучия был бы выше или хотя бы равен ее значимости для респондентов. Факт того, что ожидаемый и желаемый сотрудниками доход на практике разочаровывает их, позволяет высказать предположение о некой его хрестоматийности как одной из характеристик народного менталитета и, конечно, социально-экономической ситуации в стране.

Проводя сравнительный анализ групп по ценностным ориентациям, необходимо в первую очередь сравнить между собой организации, обладающие признаками одной оргкультуры. В данном случае, следует начать с иерархически устроенных организаций.

При сопоставлении показателей, характеризующих уровень выраженности внутриличностного конфликта как интегрального показателя, характеризующего степень достижимости наиболее значимых ценностей в ГУ ЦЗН и ГУЗ ЛО ТМНД, выяснилось, что неудовлетворенность сотрудников кингисеппского Центра занятости в среднем значительно превышает показатели работников тихвинского диспансера ( $t=4,777$  при  $p=0.001$ ). Играющие важную роль в контексте возможных взаимосвязей с организационной культурой ценности №1, №3, и №6 (активная, деятельная жизнь, интересная работа и материальное благополучие, соответственно) в своей значи-

мости для персонала обеих организаций не показали отличий. Однако, доступность АЖ (№1) и ИР (№3) для сотрудников ГУ ЦЗН значительно превышает их доступность для сотрудников ТМНД. Материальное же благополучие, наоборот, в большей степени доступно для работников ТМНД, нежели для работников ЦЗН

При сопоставлении показателей, характеризующих степень выраженности внутриличностного конфликта среди сотрудников РОБО ЦПН и ООО «MGI Prime Balance», значимых различий не обнаружено ( $t=1,377$  при  $p=0.05$ ). Сравнение групп по значимости и доступности ценностей №1, №3 и №6 выявило, что при сравнительно одинаковой доступности активной деятельной жизни значимость ее для персонала ООО «MGI Prime Balance» значительно меньше, чем для сотрудников РОБО ЦПН. По показателям, характеризующим значимость и доступность интересной работы, значимых различий не обнаружено. Однако значимость и доступность материальных благ для персонала ООО «MGI Prime Balance» значительно превышает таковые среди сотрудников РОБО ЦПН, что можно объяснить, в первую очередь, абсолютно разной спецификой и областью деятельности организаций: бухгалтерский центр и НКО.

При сопоставлении показателей, характеризующих степень выраженности внутриличностного конфликта, выяснилось, что сотрудники ГУ ЦЗН в значительно большей степени неудовлетворены ходом своей жизни, чем работники ООО «MGI Prime Balance» ( $t=3,503$  при  $p=0.001$ ). В значимости ценностей №1, №3, №6, а также в доступности ценности №3 для персонала обеих организаций значимых различий не обнаружено. Однако, доступность активной жизни для сотрудников ГУ ЦЗН значительно превышает ее доступность для сотрудников ООО «MGI Prime Balance», а материальное благополучие, наоборот, значительно менее достижимо для представителей первой организации относительно второй.

Сопоставление показателей, характеризующих степень выраженности внутриличностного конфликта у сотрудников РОБО ЦПН и ГУЗ ЛО ТМНД, не выявило значимых различий ( $t=1,809$  при  $p=0.05$ ). При сопоставлении показателей №1, №3, №6 выяснилось, что значимость и доступность ценности «Интересная работа» для обеих организаций приблизительно одинакова. Большей значимостью активная деятельная жизнь обладает для сотрудников РОБО ЦПН. Интересно, что меньшей значимости материальных ценностей, доступность их в среднем выше у работников РОБО ЦПН, нежели у персонала ТМНД.

При сопоставлении значений общих показателей, определяющих значимость и достижимость активной деятельной жизни (АЖ) и интересной работы (ИР) было выявлено, что предпочтения сотрудников ГУ ЦЗН и РОБО «ЦПН» значимо не различаются. В то же время, были выявлены значимые различия по показателю №6 – «Материально обеспеченная жизнь». Так, для сотрудников ГУ ЦЗН материальная обеспеченность выступает фактором, более важным и значимым, чем для персонала центра профилактики. В целом по уровню выраженности внутриличностного конфликта было установлено, что у сотрудников ГУ ЦЗН г. Кингисеппа степень глубины противоречий между значимостью и доступностью ценностей выше, чем у персонала РОБО «Центра профилактики наркомании» ( $t=2,637$ ; при  $p=0.05$ ).

При сопоставлении значений общих показателей, определяющих значимость и достижимость активной деятельной жизни (АЖ) и материально обеспеченной жизни (МОЖ), а также значимость интересной работы (ИР) было выявлено, что предпочтения сотрудников ОАО «MGI Prime Balance» и ГУЗ ЛО «ТМНД» значимо не различаются. Однако, показатели доступности для персонала различных организаций ценности № 3 (ИР) значимо отличаются друг от друга (табл. 9). То есть, интересная работа для персонала ОАО «MGI Prime Balance» представляется более достижимой, чем для работников ГУЗ ЛО, что может быть объяснено не только возрастными особенностями обследуемых первой организации, но и удовлетворенностью профессиональной самореализацией и общей дружественной атмосферой коллектива. В целом по уровню выраженности внутриличностного конфликта было установлено, что у сотрудников обеих организаций уровень выраженности внутриличностного конфликта колеблется в одном диапазоне, соответствующем низкому уровню ( $t=0,0819$  при  $p=0.95$ ).

Стоит отметить, что единственным показателем, давшим при сравнительной характеристике значимые различия согласно особенностям организационных культур (отсутствие значимых различий в рамках одной культуры и выявленные различия при сравнении разных оргкультур), оказался показатель №5 («Любовь как духовная и физическая близость с любимым человеком»).

Таким образом, каждая организация обладает уникальной природой только ей одной совокупностью ценностных ориентаций, восприятием жизни и наличием в ней более и менее предпочитаемых ценностей, удовлетворенностью ценностной насыщенностью собственной жизнедеятельности каждого сотрудника в отдельности и трудового коллектива в целом. Обнаруженные же в процессе исследования значимые различия определены только и не столько

типом преобладающей в организации культуры, сколько объективными и субъективными характеристиками персонала, например:

- местонахождение организации (Санкт-Петербург и Ленинградская область);
- область деятельности организации;
- возрастной состав сотрудников;
- уровень материального обеспечения сотрудников и организации и т. д.

*Смысло-жизненные ориентации:* анализ результатов, полученных в ходе обследования, показал, что осмысленность жизни большинства сотрудников обследуемых организаций соответствует высокому уровню. Осмысленность жизненных целей, планов, удовлетворенность насыщенностью жизни, а также ее результативностью имеет ту же тенденцию у большинства организаций (кроме ТМНД – там средние показатели практически по всем шкалам, в лучшем случае, соответствуют среднему уровню). Стоит отметить, что показатели, характеризующие интернальность-экстернальность испытуемых по отношению к жизни и занимаемому в ней месту имеет следующие особенности: сотрудники организаций Санкт-Петербурга в большей степени склоняются к интернальности как принятию на себя ответственности и права выбора.

*При сравнении осмысленности жизни персонала учреждений с одинаковой организационной культурой* прежде всего стоит рассмотреть возможность наличия значимых различий между организациями, обладающими характеристиками, присущими одной организационной культуре. В первую очередь, сравнительный анализ был проведен в организациях с иерархическим типом оргкультуры: ГУ ЦЗН и ГУЗ ЛО ТМНД. При сравнении показателей, характеризующих осмысленность жизни персонала различных организаций, были выявлены значимые различия только по шкале «Процесс», т. е. сотрудники ГУ ЦЗН склонны оценивать течение, процесс своей жизнедеятельности более наполненным смыслом, интересным, нежели персонал ГУЗ ЛО ТМНД ( $t=2,0527$  при  $p=0,05$ ). Сравнение групп по остальным показателям, в том числе и по интегральному показателю общей осмысленности жизни, значимых различий не показал.

Сравнительный анализ показателей, характеризующих степень осмысленности жизни сотрудников ОАО «MGI Prime Balance» и РО-БО ЦПН (клановая оргкультура), также не выявил значимых различий ни по общему показателю осмысленности, ни по частным показателям. Лишь значение показателя, характеризующего осмысленность жизненного процесса, удовлетворенность жизненным путем, у персонала Центра профилактики наркомании значительно превы-

шает его значение среди работников ОАО «MGI Prime Balance» ( $t=2.2596$  при  $p=0,05$ ). Это может быть обусловлено прежде всего разной спецификой деятельности сотрудников организаций. Так, профессиональная деятельность работников РОБО ЦПН менее регламентирована и в большей степени социально ориентированна, персонал имеет широкий круг контактов и огромную базу для саморазвития, как профессионального (супервизии, обучающие семинары), так и личностного (тренинги, необходимость постоянного пополнения знаний).

Таким образом, уровень осмысленности жизни у сотрудников ОАО «MGI Prime Balance» и работников РОБО ЦПН значимо не различается.

*Сравнительная характеристика осмысленности жизни сотрудников организаций с разной оргкультурой:* сравнительный анализ показателей, характеризующих степень осмысленности жизни сотрудников ОАО «MGI Prime Balance» и ГУ ЦЗН, не выявил значимых различий ни по одному из показателей, то есть персонал обеих организаций имеет высокий уровень осмысленности жизни. Возможно, это связано не только с приблизительно одинаковой спецификой деятельности в организациях, но и в достаточно высокой социальной желательностью работников Центра занятости при сотрудничестве с исследователем.

Таким образом, в уровне осмысленности жизни у сотрудников ОАО «MGI Prime Balance» и персонала ГУ ЦЗН значимых различий не обнаружено.

При сравнении показателей, характеризующих осмысленность жизни сотрудников ГУЗ ЛО ТМНД и РОБО ЦПН, были выявлены значимые различия по всем показателям. То есть осмысленность жизненных целей, процесса жизнедеятельности, ее результативности, а также интернальность по отношению к жизни и своему месту в ней (локус контроля – жизнь, локус контроля – Я) сотрудников Центра профилактики наркомании в целом значительно выше таковых показателей у работников тихвинского неврологического диспансера. Это можно объяснить рядом факторов:

- различия в организационных культурах предприятий;
- различный возрастной состав персонала (сотрудники диспансера в среднем на 15–20 лет старше сотрудников ЦПН);
- различное месторасположение организаций (г. Тихвин Ленинградской области и Санкт-Петербург, соответственно);
- другие факторы.

Таким образом, осмысленность жизни сотрудников РОБО ЦПН в целом выше, чем осмысленность жизни работников ГУЗ ЛО ТМНД.

Сравнительный анализ показателей, характеризующих степень осмысленности жизни сотрудников ОАО «MGI Prime Balance» и ГУЗ

ЛО «ТМНД», выявил, что уровень осмысленности жизни персоналом первой организации значительно превышает общую осмысленность жизни персонала второй организации ( $t=2,4977$  при  $p=0,05$ ). Кроме того, были выявлены значимые различия по показателям, характеризующим уровень осмысленности жизненного процесса ( $t=2,6002$  при  $p=0,05$ ), своей роли в течении жизни ( $t=2,2201$  при  $p=0,05$ ), а также интернальности по отношению к определяющим жизненным ситуациям (локус контроля – жизнь:  $t=2,778$  при  $p=0,01$ ). В целом, показатели сотрудников ОАО «MGI Prime Balance» значительно выше показателей персонала ГУЗ ЛО ТМНД. Возможно, это связано с возрастными характеристиками испытуемых, а также, в общем более высоким уровнем социального интереса (по А. Адлеру) у работников первой организации.

Сравнительный анализ показателей, характеризующих степень осмысленности жизни сотрудников ГУ ЦЗН и РОБО «Центр профилактики наркомании», выявил существенные различия в восприятии работниками различных организаций жизненного процесса. Так, персонал РОБО «ЦПН» в целом считает течение своей жизни более насыщенным, наполненным делами и событиями, нежели сотрудники ГУ ЦЗН. Это может быть связано как с личными особенностями респондентов, так и со спецификой их деятельности: сотрудники центра занятости в основном занимаются «бумажной работой», то есть оформлением документации в соответствии с требованиями контролирующего подразделения, в то время как социальные работники и психологи РОБО ЦПН имеют большие возможности как в отношении профессиональной, так и в отношении личностной самореализации ( $t=2,0666$  при  $p=0,05$ ). По остальным показателям статистический анализ значимых различий не показал. Таким образом, испытуемые обеих организаций схожи в своих жизненных представлениях. Общая осмысленность жизни респондентов, независимо от базы проведения психодиагностического исследования, достаточно высока.

При проведении *корреляционного анализа* были установлены значимые положительные корреляционные связи между всеми показателями осмысленности жизни («цель», «процесс», «результат», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», интегральный показатель «осмысленность жизни») и показателем «клановая культура». То есть чем выше осмысленность жизни и соответствующие характеристики смысловой сферы сотрудников, тем большая вероятность превалирования в организации клановой оргкультуры. Из данного утверждения можно сделать вывод: клановость, семейственность организации, построение по принципу преемственности и взаимоподдержки неразрывно связаны с развитием смысловой сферы сотрудника, совершенствованием самовосприятия, роли образа «Я» в контексте взаимосвязи с собственной жизнью, окружающим миром.

Стоит отметить, что между показателем «иерархическая культура» и показателями осмысленности жизни сотрудников, наоборот, установлены значимые отрицательные связи, что говорит, в первую очередь о следующем: чем большую иерархичность упорядоченность и формализованность носит характер организации, тем меньший уровень осмысленности и адекватности самовосприятия показывают сотрудники. Следствие, вытекающее из данного положение: строгая формализованность, упорядоченность, а также некое «обезличивание» выполнения служебных обязанностей, выполняемых в организации, неразрывно связаны с осмысленностью жизни ее персонала (табл. 1).

Таблица 1

Связь смысло-жизненных ориентаций  
и типа преобладающей организационной культуры

	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля Я	Локус контроля Жизнь	ОЖ
Клановая	0,275	0,347	0,220	0,341	0,333	0,358
Адхократическая	0,066	0,102	0,143	0,0477	0,158	0,123
Рыночная	-0,052	-0,056	-0,069	0,024	-0,027	-0,089
Иерархическая	-0,249	-0,322	-0,221	-0,333	-0,3496	-0,327

Важно отметить, что в результате проведенного корреляционного анализа клановый и иерархический типы культур оказались «полюсными». Это может быть связано, прежде всего, с тем, что обследуемые организации проявляли склонность в большей степени исключительно к данным двум типам, отводя адхократической и рыночной культурам незначительное внимание.

Интересным представляется наличие значимой отрицательной корреляционной связи между показателями клановой и иерархической культур ( $r=-0,736$  при  $p \leq 0,01$ ), а также между показателями клановой и рыночной культур ( $r=-0,469$  при  $p \leq 0,01$ ). Это означает, что чем большее проявление в организации имеет дух соперничества и единоличности, стремление к личному превосходству, быстрой прибыли (рыночная) или «обезличивание», формализация и алгоритмизация деятельности (иерархическая), тем менее вероятна сплоченность коллектива, слаженность работы, во многом зависящая от взаимопомощи, поддержки работников друг друга.

Адхократическая культура, в свою очередь, связана с рыночной. Это можно объяснить стремлением к предложению на рынок новейшей уникальной продукции, что в большинстве случаев должно достигаться с помощью личной творческой способности работника в отдельности аккумулировать и продвигать свои идеи. При развитии

данная тенденция может дать отличные условия к усилению соперничества между работниками, что является основополагающим атрибутом рыночной культуры организации ( $r=0,225$  при  $p \leq 0,05$ ).

Анализ возможных взаимосвязей значимости ценностей и особенностей организационной культуры показал, что чем более формализованным представляется место работы, чем меньшее значение отводят сотрудники таким понятиям-ценностям, как любовь (№5), друзья (№7), однако, в большей степени склонны ценить уверенность в себе (№8) и собственную независимость (№10). Чем более присуща организации семейственность, преемственность и взаимовыручка, чем в меньшей степени персонал склонен уделять внимание состоянию своего здоровья (№2), уверенности в себе (№8), но в большей степени ценит наличие хороших верных друзей (№7). Чем в большей степени организация проявляет адхократические черты, тем большую ценность для сотрудников представляет духовная и физическая близость с любимым человеком (№5) и наличие хороших верных друзей (№7) (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь организационной культуры предприятия и значимости различных ценностей

	з2	з5	з7	з8	з10
Иерархическая	0,120	-0,253	-0,421	0,262	0,280
Клановая	-0,229	0,149	0,309	-0,272	-0,177
Адхократическая	0,091	0,268	0,307	-0,146	-0,156

Чем более креативным является место работы, тем доступней для персонала ценность, определяющая интересную работу ( $r=0,231$  при  $p \leq 0,05$ ). Стоит отметить значимую отрицательную связь между понятием, определяющим материальное благополучие и клановостью организации, то есть чем выше проявляется семейственность внутри предприятия, тем менее доступным становится для персонала материальный ресурс ( $r=0,226$  при  $p \leq 0,05$ ). Вероятно, это связано с общим представлением о такой организации как о некоем «занятии для души», приносящем меньший доход, но большее удовольствие и удовлетворение.

Таким образом, смыло-жизненные ориентации сотрудников находятся в тесной взаимосвязи с типом организационной культуры предприятия. Взаимосвязь организационной культуры и ценностных ориентаций носит, скорее, ситуативный фрагментарный характер, распространяясь, вопреки ожиданиям, на особенности интимной сферы работников. Взаимосвязи между типом оргкультуры и степенью выраженности внутриличностного конфликта не обнаружено.

Таким образом, проведенное исследование показало, что осмысленность жизни сотрудников взаимосвязана с типом организационной культуры. Более того, представление о жизни и своем месте в ней тем более адекватно, чем более клановой «семейной» является организация. Гармоничность, зрелость личности сотрудника во многом могут определять эффективность его деятельности. В этой связи стоит говорить о необходимости психологического обеспечения профессиональной деятельности в государственных учреждениях, где на данный момент психологическая неграмотность персонала встает также остро, как и его потребность в психологическом обеспечении.

Ценностные ориентации, а также уровень конфликта личности с ценностями, диктуемыми организацией показали связь в наиболее социальных ценностях: «наличие друзей» и «любовь». И в этом случае наблюдается картина, которая заставляет задуматься о возможностях ухода от чрезмерно строгой бюрократической системы государственных учреждений, а также о необходимости психологического сопровождения персонала.

Деятельность отдела кадров распространяется исключительно на правовые аспекты нахождения того или иного сотрудника в организации, что не является достаточным для полноценного функционирования персонала. Рекомендуется ввести ставку организационного психолога в учреждения государственного образца, специализация которого позволяет работать в рамках психологического обеспечения профессиональной деятельности человека.

Совершенствование процедур подбора и расстановки кадров во многом могут обеспечить наиболее эффективную адаптацию новых сотрудников, а также их интеграцию в коллектив. Вновь прибывшего сотрудника целесообразно знакомить с организацией, ее культурными особенностями с первых дней. Так же необходимо познакомиться с самим «новичком», особенностями его мировоззрения и зрелостью смысловой сферы в целом. Стоит помнить, что различия в мировоззрении работника и организации могут затруднить его адаптацию, производительность труда, и даже существенно повысить показатели текучки кадров.

Проведение корпоративных тренингов, а также досуговых мероприятий способствует сплочению коллектива, что, в свою очередь, придает организации клановые черты. Так, даже при явной формализации и алгоритмизации деятельности дружность и взаимное доверие коллектива могут обеспечить не только приверженность сотрудников к месту работы, но и (при корректной организации процесса трудовой деятельности) повысить производительность труда.

### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / под ред. А.А. Бодалева и Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, – 1988.
3. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Знание, 1977.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1988.
5. Кабаченко Т.С. Психология управления: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 384 с.
6. Константинов В.В. Экспериментальная психология. Курс практического психолога. – СПб.: Питер, 2006. – 272 с.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
8. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. – <http://hpsy.ru>.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
10. Моргунов Е.Б. – Организационное поведение. – М.: 2004. – <http://ecsocman.edu.ru>
11. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
12. Прокофьева В.А. Основы профориентации: учеб. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. – 303 с.
13. Психология в управлении человеческими ресурсами: учеб. пособие / Т.С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
14. Психология менеджмента: учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перереб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с.
15. Слотина Т.В. Психология личности: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
16. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 490 с.
17. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.: ил. – (Серия «Учебники для вузов»).
18. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал, 1995. – №2. – С. 15–25.
19. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара; Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.
20. Яницкий М.С. Личность и ценностные ориентации. – <http://hpsy.ru>.
21. Дафт Р. Организации. Учебник для психологов и экономистов. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 400 с. – (Серия «Учебное пособие»).
22. К. Камерон и Р. Куинн Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ.; под ред. И.В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
23. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла. – <http://hpsy.ru>.
25. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989.
26. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
27. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / пер. с англ.; под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

## Сведения об авторах

**Авдиенко Геннадий Юрьевич** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и образования; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [gen\\_avdienko@mail.ru](mailto:gen_avdienko@mail.ru)

**Благинин Андрей Александрович** – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор; заведующий кафедрой авиационной и космической медицины, Военная медицинская академия имени С.М. Кирова, e-mail: [blaginin@sertolovo.ru](mailto:blaginin@sertolovo.ru)

**Изотова Маргарита Хаджумаровна** – старший преподаватель кафедры психологии развития личности; Институт специальной педагогики и психологии, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Казанская Валентина Георгиевна** – доктор психологических наук, профессор; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Колпакова Людмила Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии; Академия Социального Образования, e-mail: [kolpakova.ludmila@gmail.com](mailto:kolpakova.ludmila@gmail.com)

**Кондюхова Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: [kontani@mail.ru](mailto:kontani@mail.ru)

**Кузнецова Елена Николаевна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [elena\\_19\\_05@mail.ru](mailto:elena_19_05@mail.ru)

**Маклаков Анатолий Геннадьевич** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [mag304@mail.ru](mailto:mag304@mail.ru)

**Манойлова Марина Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент, Псковский государственный педагогический университет имени С.М. Кирова, e-mail: [marinaman@list.ru](mailto:marinaman@list.ru)

**Посохова Светлана Тимофеевна** – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Свешникова Екатерина Михайловна** – аспирант, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Сидорова Александра Александровна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [alexandrasid@rambler.ru](mailto:alexandrasid@rambler.ru)

**Солонский Виталий Юрьевич** – преподаватель кафедры физической подготовки, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Солянова Светлана Сергеевна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина e-mail: [sss-psy@yandex.ru](mailto:sss-psy@yandex.ru)

**Сорокин Виктор Михайлович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

## Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

#### 2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestnik\_lgu@list.ru

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№4**

**серия психология**

Редактор *В. А. Паршутина*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 22.12.2009. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 10. Тираж 500 экз. Заказ № 517

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а