

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Взаимосвязь внешних и внутренних факторов школьной адаптации

В статье рассматривается проблема комплексного влияния различных внешних и внутренних факторов школьной адаптации. Школьная адаптация представлена как сложная многоуровневая система, анализ которой необходимо осуществлять с позиций комплексного и системного подходов. Эмпирически выделены типы организации комплексных факторов школьной адаптации. Показано влияние различной структурной организации факторов на результаты отдельных адаптационных процессов в школе. Выявлена оптимальная структурная организация факторов школьной адаптации и та, которая не способствует эффективной адаптации школьников к условиям обучения.

Ключевые слова: школьная адаптация, факторы школьной адаптации, типы структурной организации, результат школьной адаптации.

M.V. GRIGORYEVA

Interrelation of External and Internal Factors of School Adaptation

In article the problem of complex influence of various external and internal factors of school adaptation is considered. School adaptation is represented as the difficult, multilevel system which analysis is necessary for carrying out from positions of complex and system approaches. Types of the organization of complex factors of school adaptation are empirically allocated. Influence of the various structural organizations of factors on results of separate adaptable processes at school is shown. The optimum structural organizations of factors of school adaptation and the structural organizations, which are not promoting effective adaptation of pupils to conditions of training, are revealed.

Key words: school adaptation, factors of school adaptation, types of the structural organization, result of school adaptation.

Необходимость прогнозирования перспектив развития общества заставляет психологов обращаться к исследованиям проблемы адаптационного взаимодействия личности и среды. Особое внимание обращается при этом на подрастающее поколение, поскольку именно оно воплощает потенциал общественного развития и его качественное своеобразие.

В современной психологической литературе по проблеме адаптации в системе образования определяются некоторые условия этого процесса, выявляются причины

дезадаптации, определяется взаимосвязь адаптации с мотивацией учения, страхом и тревожностью (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова и др.). Анализируя работы школьных психологов, можно отметить, что общим для них являются признание связи адаптации к школе с уровнем психологической готовности учащихся к обучению, комплексный подход к созданию условий для успешной адаптации и выделение в ней интеллектуальной, эмоциональной и социально-психологической сфер, изучение процесса приспособления ребенка к школе с точки

зрения недопущения отрицательного результата, т. е. дезадаптации, доминирование психокоррекционного подхода к этим проблемам, изучение адаптационного процесса в первые месяцы или первый год учебы ребенка в школе.

В то же время не рассмотрены факторы адаптации учащихся к школе в их системно-структурной взаимосвязи, связанные с влиянием на личность средовых факторов, организацией взаимодействия с данными факторами со стороны самого ученика и учителя. Из всего вышесказанного вытекает необходимость изучения процесса адаптации с учетом всех вышеназванных факторов в русле психолого-педагогического исследования.

Целью данного исследования являются выявление типов организации комплексных факторов школьной адаптации и их влияние на общий результат. Для изучения субсистем и факторов этого процесса мы использовали следующие методы: стандартизированное наблюдение, опросные методы, экспертное оценивание, тестирование. Результаты подвергались статистической обработке: вычислялись первичные описательные статистики, использовались корреляционный анализ по Пирсону, факторный анализ методом главных компонент с применением варимакс-вращения, параметрические методы сравнения выборок (критерий t-Стьюдента).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в школах г. Саратова. В эксперименте приняло участие 942 учащихся гимназии и 69 – общеобразовательной школы. Из 40 наблюдаемых классов: 17 – начальных, 15 – среднего звена и 8 – старших.

В процессе адаптации учащихся к школе интеллектуальные, эмоциональные и социальные компоненты общего процесса сложным образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. В соответствии с этим мы выделяем несколько субсистем, характеризующих адаптационное взаимодействие личности и среды в зависимости от уровня психической организации: эмоциональную, интеллектуальную и социально-психологическую. Эмоциональная адаптация наблюдается при взаимодействии характеристик психофизиологического и психологического уровней организации индивида. На психологическом уровне адаптационные реакции учащихся связаны с интеллектом и развитием мотивации учения. Характеристики личности, обусловленные ее взаимодействием

с ближайшим социальным окружением, влияют на социально-психологическую адаптацию ученика. В этой связи на социальном уровне изучаемого явления мы выделяем статус учащегося в первичной группе класса, его социальные роли, отношения, обусловленные социальными явлениями, отношения учителей, отношение родителей к школе и учителям. Все субсистемы взаимосвязаны и взаимоопределяют друг друга и целостную систему общей социально-психологической адаптации. Обоснование выделения элементов системы школьной адаптации и их структурная организация представлены нами в проведенных ранее исследованиях¹.

Структурный анализ школьных адаптационных процессов требует дальнейшего изучения совместного влияния различных внешних и внутренних компонентов школьного взаимодействия на результат. Выявить комплексное влияние данных компонентов на результат адаптации учащихся к изменяющимся условиям обучения можно, применив факторный анализ выделенного множества внешних и внутренних элементов этого процесса. Факторный анализ позволил выявить различные типы организации структурных элементов. Выделяются двух- и трехфакторные структуры, которые, в свою очередь, содержат различные типы организации комплексных факторов школьной адаптации. Рассмотрим особенности выделенных типов структурной организации и определим их влияние на отдельные адаптационные процессы в школе.

В 15% классов встречается двухфакторная организация структурных элементов адаптации, в которой выделяются факторы, интерпретированные нами как «интеллект» (в среднем 43,5% дисперсии) и «контролируемые взрослыми активность, социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 37% дисперсии). Обозначим данную организацию как первый тип. В первый фактор вошли характеристики интеллекта, измеренного в разные периоды школьной адаптации (начиная с 1-го класса и заканчивая тем, в котором школьник учился в момент обследования). Динамика интеллектуального развития личности школьника является достаточно самостоятельным фактором школьной адаптации, что согласуется с мнением тех ученых, которые считают интеллект общей адаптационной способностью и раскрывают его ведущую роль в процессе адаптации человека к окружающей среде на разных уровнях пси-

хической организации². Однако интеллект только тогда может влиять на процесс и результат школьной адаптации, когда включен в ее систему и взаимосвязан с другими элементами. В рассматриваемом случае такого включения не наблюдается, что, как будет показано далее, отрицательно отражается на общем результате адаптации. Во второй фактор вошли следующие элементы процесса школьной адаптации: социально-психологическая и эмоциональная адаптация, учебная мотивация, отношения родителей, оценка учителями и родителями результата школьной адаптации. Взаимосвязь обозначенных элементов свидетельствует о роли взрослых участников учебно-воспитательного процесса в организации мотивационных механизмов учебы и социальной успешности и эмоциональном благополучии школьников.

В 27,5% классов двухфакторная структура элементов школьной адаптации имеет свою специфику – обозначим данную организацию как второй тип комплексной организации. Первый фактор интерпретирован нами как «семейные источники интеллектуальной успешности» (в среднем 47% дисперсии). Он связывает в комплекс те элементы, которые значимо влияют на использование интеллекта в учебном процессе, – учебную мотивацию и отношение родителей к школе и учителям. Хорошо развитая внутренняя учебная мотивация заставляет школьника использовать в процессе освоения знаний один из главных внутренних ресурсов – интеллект. А позитивное отношение родителей к школе и учителям способствует тому, что школа воспринимается ими как важный источник интеллектуального развития и успешности их детей. Второй фактор интерпретируется нами как «контролируемое взрослыми социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 29% дисперсии). В него вошли, как уже говорилось, такие элементы, как социально-психологическая, эмоциональная адаптация, оценка учителями и родителями результата школьной адаптации. Сравнивая с первым типом организации, во втором можно отметить смещение контролируемого влияния родителей с социального и эмоционального благополучия на интеллектуальную активность их детей.

В 10% классов выявлена двухфакторная структура организации элементов школьной адаптации, обозначенная нами как третий тип. Первый фактор интерпретируется как «интеллектуально-учебная активность»

(в среднем 48% дисперсии). По сравнению с аналогичным фактором в структуре второго типа в этой первый фактор усиливается оценкой учителями результата адаптации школьников, что свидетельствует о возрастающей роли интеллекта и активности учащихся в процессе учебы. Второй фактор, как и в первом и втором типах организации, «контролируемое взрослыми социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 31% дисперсии). В данной структуре школьных адаптационных процессов усиление контроля интеллектуальной активности со стороны взрослых сочетается с некоторым ослаблением их внимания, направленного на социально-психологическое и эмоциональное благополучие школьников.

В 5% классов двухфакторную структуру организации элементов школьной адаптации обозначим как четвертый тип. Он включает фактор «школьные источники интеллектуальной успешности» (в среднем 50,5% дисперсии) и фактор «контролируемое родителями социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 29% дисперсии). В этих классах интеллект и учебная мотивация развиваются в значительной степени под влиянием учителей, а социальной успешностью и эмоциональным благополучием учащихся занимаются в основном родители.

В 10% классов двухфакторная структура – пятый тип – школьных адаптационных процессов характеризуется насыщенностью структурных связей, включением отдельных элементов в оба комплексных фактора, связью интеллекта с социально-психологической и эмоциональной адаптацией, поддержкой родителями и учителями практически всех адаптационных процессов. Фактически данная структурная организация может интерпретироваться как единый комплексный фактор, включающий в себя все элементы рассматриваемой структуры.

В 5% классов встречается трехфакторная организация структурных элементов, в которой главные элементы – интеллектуальная, социально-психологическая, эмоциональная адаптация – практически не согласуются друг с другом в общем адаптационном процессе. Это шестой тип структурной организации. Интеллектуальные, эмоциональные и социально-психологические процессы и явления относительно самостоятельны и влияют на специфические результаты школьной адаптации.

Самой распространенной трехфакторной структурой (22,5% классов) является такая, в которой интеллектуальные процессы влияют на общий результат школьной адаптации вне согласованной связи с социально-психологической и эмоциональной адаптацией, а в отдельный комплексный фактор выделяются внешние детерминанты: отношение родителей к школе и учителям, оценка родителями и учителями общего процесса адаптации. Его обозначим как седьмой тип структурной организации.

Восьмой тип структурной организации, выявленный в 5% классов, характеризуется обратной статистической связью отдельных элементов системы с комплексными факторами ее функционирования. Обнаружена конфронтация следующих элементов: интеллекта и учебной мотивации школьников с их эмоциональной адаптацией (усиление эмоционального неблагополучия при увеличении учебной мотивации и развития интеллекта), эмоциональной адаптации учащихся и оценки родителями адаптационных процессов с отношением родителей к школе и учителям (оценивая школьную адаптацию своих детей в целом положительно, родители, тем не менее, отрицательно относятся к школе), социально-психологической и эмоциональной адаптации учащихся с их учебной мотивацией (чем более выражено у школьников нежелание учиться, тем они более благополучны и успешны в социально-психологическом и эмоциональном плане), социально-психологической адаптации школьников с отношением их родителей к школе и учителям (успешная социально-психологическая адаптация школьников в школе связана с отрицательным отношением их родителей к ней).

Рассмотрим, каким образом влияет тип организации комплексных факторов на результативность отдельных адаптационных процессов в школе. Представлены средние оценки интеллектуальной, социально-психологической и эмоциональной адаптации в зависимости от типа структурной организации комплексных факторов (таблица).

Значимо выше интеллект развит у учащихся в классах со вторым типом структурной организации ($t_{кр.Ст.} = 2,21 - 2,28$ при $p < 0,01$) и значимо ниже в классах с первым типом структурной организации ($t_{кр.Ст.} = 2,29 - 3,38$ при $p < 0,001$) (см. табл.). Как было сказано выше, во втором типе выявлен комплексный фактор «семейные источники интеллектуальной успешности», который связывает элементы школьного взаимодействия, значимо влияющие на использование интеллекта в учебном процессе, – учебную мотивацию и отношение родителей к школе и учителям. В первом типе структуры интеллект не связан с другими элементами школьного взаимодействия. В связи с этим можно сделать вывод о необходимости мотивационной и внешней поддержки родителями процесса интеллектуального развития школьников и включения интеллекта учащихся как общей адаптационной способности в общую структуру школьной адаптации.

Социально-психологическая адаптация учащихся значимо успешнее в классах с третьим типом структурной организации ($t_{кр.Ст.} = 2,36 - 3,88$ при $p < 0,001$) и проблематичнее в классах с пятым, первым и четвертым типами структур ($t_{кр.Ст.} = 2,46 - 3,79$ при $p < 0,001$). В классах с третьим типом структуры, как было замечено выше, усиление контроля интеллектуальной активности со стороны взрослых сочетается с некоторым ослабле-

Взаимосвязь адаптационных процессов с типами структурной организации комплексных факторов

Адаптационные процессы в школе	Тип структурной организации комплексных факторов школьной адаптации							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Интеллектуальная адаптация (в % от максимального результата по тестам интеллекта)	55,7	66	65,5	63,3	63,4	64,8	62,5	62,5
Социально-психологическая адаптация (по 10-балльной шкале)	8,4	9	9,5	8,5	8,3	8,9	9,2	9,3
Эмоциональная адаптация (по 10-балльной шкале)	8,6	9,2	9,6	9,1	8,9	9,3	9,5	9,5

нием их внимания к социально-психологическому и эмоциональному благополучию школьников. Относительная свобода школьников и самостоятельная организация ими своего социально-психологического пространства в условиях школы, в свою очередь, благоприятно сказывается на результате их социально-психологической адаптации. Невозможность эффективно использовать свой интеллект в социально-психологическом взаимодействии, как в классах с первым типом структуры, не позволяет учащимся антиципировать и улучшать взаимоотношения и взаимодействие с другими участниками учебно-воспитательного процесса, фактически развивается академический интеллект в ущерб социальному. Условия школьной адаптации в классах с четвертым типом структуры, когда интеллект и учебная мотивация развиваются в значительной степени под влиянием учителей, а социальной успешностью и эмоциональным благополучием учащихся занимаются в основном родители, также не способствуют успешности социально-психологической адаптации. Такое разделение сфер влияния между взрослыми участниками учебно-воспитательного процесса не позволяет координировать информацию об ученике и учитывать ее при организации адаптационных процессов, а требования к учащимся со стороны учителей и родителей могут быть противоречивыми. Не способствуют успешной социально-психологической адаптации и условия в классах с пятым типом структуры, когда насыщенность взаимовлияния различных элементов школьного взаимодействия, усиление их интеграции и снижение четкости «требований» отдельных факторов школьной адаптации провоцирует у учащихся информационную неопределенность, в том числе и в социальном взаимодействии.

Эмоциональная адаптация школьников (см. табл.) проходит лучше в классах с третьим типом структуры ($t_{кр.ст.} = 2,16 - 3,48$ при $p < 0,001$), что объясняется относительной свободой выражения своих эмоций. Это способствует снижению внутреннего напряжения, эмоциональному комфорту и благополучию. Эмоционально благополучно учащиеся чувствуют себя и в классах с седьмым и восьмым типами структуры. В первом случае социально-психологическая адаптация учащихся связана с их интеллектуальными процессами и относительной независимостью

эмоциональных проявлений от интеллектуального и социального успеха. Другими словами, источники позитивных или негативных эмоций учащихся находятся, скорее всего, вне процессов школьного взаимодействия, что создает хорошую основу для компенсации негативных и более полного насыщения позитивных эмоций. Во втором случае эмоциональная адаптация школьников (достижение ими адекватного ситуации эмоционального благополучия и комфорта) находится в некоторой оппозиции к их интеллектуальному развитию, учебной мотивации и отношению родителей к школе и учителям. Другими словами, эмоционально комфортнее чувствуют себя учащиеся, у которых низкая учебная мотивация, невысокий интеллект, что, скорее всего, влияет на их академическую успешность, однако родители, негативно относясь к школе, должны быть, оказывают своим детям эмоциональную поддержку. Возможно также, что, испытывая неуспех в интеллектуальной деятельности и учебе, эти школьники в процессе эмоциональной десенсибилизации учатся не реагировать на объективные трудности во взаимодействии с окружающей действительностью и компенсируют эти трудности положительными эмоциями, испытываемыми в процессе взаимодействия с более широкой внешкольной средой.

Таким образом, проведенный структурный анализ факторов школьной адаптации позволяет сформулировать следующие выводы.

В целом наиболее оптимальным для общего результата школьной адаптации является третий тип организации ее комплексных факторов. Достаточный контроль и поддержка учителями и родителями развития интеллектуальной и мотивационной сфер личности учащихся и относительная свобода их социально-психологического и эмоционального функционирования являются теми условиями, которые способствуют и интеллектуальной, и социально-психологической, и эмоциональной адаптации школьников, что, в свою очередь, служит хорошей психологической предпосылкой для эффективного взаимодействия личности учащегося и образовательной среды.

Наиболее проблематичен для учащихся первый тип организации комплексных факторов, когда интеллект практически не включается в общую систему школьной адаптации. Социально-психологические процессы, на-

чинающиеся с социальной перцепции, процессы самопознания, которые запускают саморегуляцию – важную составляющую процесса эмоциональной адаптации, – процессы обнаружения несоответствия требованиям среды, с которых, собственно, и начинается школьная адаптация, – все это требует активной и напряженной интеллектуальной деятельности. Как видно из показанной нами выше специфики первого типа структурной организации, данные процессы протекают в большей степени стихийно, ошибки взаимодействия учащимися учитываются плохо или совсем не учитываются, процесс обнаружения и решения проблемных ситуаций взаимодействия со средой протекает неэффективно. В итоге у школьника слабо развивается интеллектуальная сфера личности,

а требования со стороны взрослых эффективности социально-психологического взаимодействия и эмоционального благополучия (фактически беспроblemности) еще больше обостряют проблемность этих ситуаций.

Социально-психологическая и эмоциональная адаптация учеников к школе осложняется в условиях, когда все виды адаптационных процессов взаимоопределяют друг друга. В этом случае учащиеся любого возраста переживают позиционный, диспозиционный и эмоциональный дискомфорт, что связано с состоянием напряжения при переработке большого количества информации и учета при принятии решения сложных структур взаимосвязи интеллектуальных, социально-психологических и эмоциональных явлений.

Примечания

¹ Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008.

² См.: Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2000; Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. М., 1969; Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002.

УДК 159.942:7.01

Е.В. РЯГУЗОВА

Саратовский государственный университет

E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Рефлексивная позиция «Мы» как результат интеракции «Я» и «Другого»

В статье представлены результаты анализа и эмпирического исследования рефлексивной позиции «Мы» в рамках семейных и дружеских отношений. Утверждается, что «Мы» конструируется в зоне пересечения личных (ценностных, смысловых) пространств, имеет эмоциональные, когнитивные и регулятивные компоненты и определяется самостью, являющейся результатом постижения себя и Другого.

Ключевые слова: рефлексивная позиция, семья, семейная идентичность, дружба, личностная идентичность, постижение Другого.

E.V. RIAGUZOVA

Reflection Position «We» as Result of Interaction «I» and «Other»

The paper presents the results of the analysis and empirical investigations of reflection position «We» in the families and friendships connections. The paper alleges that «We» is constructs in the field of transition persons, values and meanings spaces, it has emotions, cognitions and regular components and it is identifies myself as results comprehension of the Other.

Key words: reflection position, family, families identity, friendship, personal identity, comprehension of the Other.

В контексте социально-психологического дискурса «Другой» выступает в двух различных, но, на наш взгляд, взаимосвязанных и комплиментарных аспектах: первый аспект рассмотрения «Другого» связан с понятием

«абсолютный Другой», т.е. внешний по отношению к субъекту, пространственно отделенный другой человек, интеракция с которым является фактором и условием развития Я; второй аспект отсылает нас к «обобщенно-