

Введение понятия «ресурсы» целесообразно для обозначения и последующего изучения множества условий среды, качеств субъекта и взаимодействующих с ним партнеров, способствующих успешному решению профессиональных задач (успешности деятельности), и может рассматриваться как реализация экологического подхода.

Можно различать несколько качественно разных групп ресурсов: интрасубъектные –

принадлежащие субъекту, интерсубъектные – порождаемые процессами взаимодействия субъектов, внесубъектные – факторы социальной среды (культуры) и физической среды.

Разные группы ресурсов имеют разные сущностные характеристики. Следовательно, их изучение требует разработки психологического инструментария соответственно классу решаемых задач.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2002.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 2005.
3. Дружинин В.Н. Психология способностей. М., 2007.
4. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М., 2005.
5. Стернберг Р.Дж. Практический интеллект. СПб., 2002.
6. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М., 2007.
7. Толочек В.А. Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки // Акмеология. 2006. № 1. С. 70–82.
8. Толочек В.А., Винокуров Л.В., Видонов М.Л. Профессиональная пригодность субъекта: исторические аспекты проблемы // Социология и управление персоналом. 2007. № 1. С. 103–106.
9. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004.
10. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М., 2006. С. 623.
11. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М., 2001.
12. Дуракова И.Б. Управление персоналом: отбор и найм. Исследование зарубежного опыта. М., 1998.
13. Купер Д., Робертсон И., Тинглай Г. Отбор и найм персонала: технологии тестирования и оценки. М., 2005.
14. Маничев С.А. Методы диагностики ПВК менеджеров // Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2000. С. 243–280.
15. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания (факторы, влияющие на эффективность деятельности). М., 1983.
16. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
17. Родина О.Н. О понятии «успешность труда в деятельности» // Вест. Моск. ун-та. Сер.14. 1996. № 3. С. 60–67.
18. Якунина Ю.Я. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек»: Автoref. канд. психол. наук. М., 2004.
19. www.smssport.ru.
20. Толочек В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. 2006. № 3. С. 131–146.
21. Толочек В.А. Профессиональная успешность субъекта: психологические и социальные аспекты // Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып. 4. М., 2007. С. 69–81.
22. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. М., 2004.
23. Фуллер С.Р., Хьюбер В.Л. Набор и отбор персонала // Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула, М. Уорнера. СПб. С. 846–861.
24. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.

УДК 373.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Методологические проблемы исследования школьной адаптации

В статье рассмотрены возможности системного анализа применительно к изучению школьной адаптации. Рассматриваются потенциал и ограничения системного анализа, обосновываются возможность и необходимость применения метасистемного и синергетического подходов к исследованию сложного феномена адаптации. Предлагается концептуальная модель школьной адаптации как многоуровневой, многоэлементной и динамичной системы.

Ключевые слова: школьная адаптация, системный анализ, метасистема, модель адаптации, синергетическая парадигма исследования.

M.W. GRIGORYEVA

Methodological Problems of Research of School Adaptation

There is an analysis of possibilities of the system analyse of school adaptation. The potential and restrictions of the system analysis, possibility and necessity of application of the metesystem and the sinergetical approaches to research a difficult phenomenon of school adaptation are also provided in the article.

Key words: school adaptation, system analysis, metasystem, adaptation model, cumulative paradigm of research.

Влияние на личность быстрых и радикальных социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране, ставит проблему психологического анализа процесса взаимодействия личности со средой. В новых условиях жизнедеятельности важны способность личности быстро реагировать на процессы социального и экономического развития общества, ее готовность эффективно действовать в соответствии с новыми требованиями.

В психологии изучаются различные аспекты взаимодействия личности и среды. Одним из них является процесс усвоения социального опыта, проходящего в специально организованных условиях школы.

Школа – это уникальный институт социализации, который влияет на становление молодого человека систематически и в течение длительного периода времени. На протяжении школьного обучения происходят значительные изменения в отношениях между ребенком, подростком, юношей и средой. Социальная ситуация развития меняется несколько раз: изменение ведущей деятельности, отношений с окружающими, возможностей школьника, психических, психологических, социально-психологических состояний и отношений [1] определяет специфику динамического равновесия личности в системе «индивиду – среда». Изменения взаимоотношений внутри данной системы детерминируются не только расширением ближайшего социального окружения и его требований, но и значительными изменениями, происходящими в современном обществе. Они потребовали переосмысления содержания учебных программ, форм и методов обучения и воспитания. Сегодня в большинстве школ в том или ином виде осуществляется инновационная деятельность: разрабатываются и реализуются программы развития учебного заведения, ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы и технологии. Проводимые в школе изменения дополняют

и усиливают динамичность отношений «индивиду – среда». В условиях значительного изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в социальном окружении, на первый план выступает проблема его адаптации к новым условиям.

Изучение сложного феномена адаптации требует прежде всего определения общих принципов исследования, а также базовых категорий, составляющих его предметную область. Методологической основой нашего исследования послужили принципы комплексного подхода Б.Г. Ананьева [2, 3], концепция динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова [4], принципы системно-структурного подхода и концепция системной детерминации психических явлений Б.Ф. Ломова [5], К.К. Платонова [6], В.А. Ганзена [7, 8], метасистемный и синергетический подходы к изучению психических явлений [9, 10, 11, 12]. В качестве категорий, имеющих методологическое значение, используются «адаптация», «личность», «индивидуальность», «субъект», «деятельность», «развитие», «обучение».

Одним из основных исследовательских принципов при изучении феномена адаптации являются положения комплексного подхода, разработанные Б.Г. Ананьевым. Свойства человека как индивида, субъекта деятельности и личности составляют его единую историческую природу. Понимание их социальной детерминации позволяет объяснить генезис психических явлений, тенденций и потенциалов человека, исследовать его внутренний мир объективными средствами современной науки. Каждая из этих групп человеческих свойств является системой, открытой внешнему миру. В постоянном и активном взаимодействии человека с миром – природой и обществом – осуществляется его индивидуальное развитие. Благодаря открытости системы «человек – мир» человек, как утверждала еще античная философия, – микрокосм, отражающий и представляющий в себе макрокосм – общество, природу, мир

в целом. В центре такой открытой системы находится комплекс свойств личности с бесчисленным рядом социальных связей субъекта деятельности, преобразующего действительность [3].

Многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами и институтами определяет ее интраиндивидуальную структуру, организацию ее свойств и внутренний мир. В свою очередь, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития.

Целостный человек как социальное и психофизическое единство проявляется в любом из параметров, характеризующих структуру личности. Однако определяющим и ведущим началом в этой структуре являются социальные качества, сформированные на базе статуса и комплекса социальных функций, характеристики основной деятельности человека в обществе (труда, учения и др.) [3].

Согласно концепции динамической структуры личности К.К. Платонова, она образуется взаимодействием четырех сторон (или групп качеств), а именно: 1) биологически обусловленных особенностей личности; 2) особенностей ее отдельных психических процессов; 3) уровня ее подготовленности (опыта); 4) социально обусловленных качеств. Эти четыре стороны тесно взаимодействуют друг с другом. Доминирующее влияние, однако, всегда остается за социальной стороной. Далеко не все они одновременно связаны друг с другом, но наиболее общей связью является взаимодействие социальных свойств с другими [4].

В целостной структуре личности выделяются более частные структуры психической жизни. Целостные образования личности – инстанции, как их называет Р.М. Шаминов, – включают элементы структуры и определяют в обобщенном виде ее социальную сущность [13]. Обобщенные и частные структуры представляют собой высший уровень регуляции деятельности и поведения в соответствии с требованиями ситуации и предмета труда. В синтезе они составляют своеобразный духовный облик, или характеристер человека.

Многообразие структур влияет на характер внутренних противоречий. Внутренними психологами называют противоречия, которые возникают вследствие неравномерного развития свойств человека как индивида, субъекта деятельности и личности [3] или различных групп качеств человека [4], рассогласования внутренних инстанций [13], отдельных сторон личности [14]. Это – противоречия между притязаниями личности и ее объективными возможностями, между чувственным и логическим в процессе отражения, а также между разумом и чувством; несоответствие природных данных приобретенным свойствам личности и т. д.

Структура личности, как полагает Б.Г. Ананьев, строится не по одному, а по двум принципам одновременно: 1) субординационному, или иерархическому, при котором более сложные и более общие социальные свойства подчиняют себе более элементарные и частные социальные, психологические и психофизиологические; 2) координационному, при котором взаимодействие осуществляется на паритетных началах, допускающих ряд степеней свободы для коррелируемых свойств, т. е. относительную автономию каждого из них [3].

Иначе говоря, обращается внимание на необходимость в процессе психологического исследования выделения отдельных составляющих целостных психических явлений, определения способа их организации и учета неразрывной связи внутренних и внешних условий жизнедеятельности, т.е. на реализацию системно-структурного и системно-уровневого подходов.

В этой связи школьная адаптация представляется нами как определенным образом организованная психологическая целостность, в которой в качестве элементов выделяется несколько субсистем, характеризующих адаптационное взаимодействие личности и среды в зависимости от уровня ее психической организации: эмоциональная, интеллектуальная и социально-психологическая адаптация. Эмоциональная адаптация происходит при взаимодействии характеристик психофизиологического и психологического уровней организации индивида. Кроме того, теоретический анализ проблемы адаптации определяет необходимость рассмотрения взаимосвязей общего процесса адаптации с такими характеристиками пси-

хофизиологического уровня отражения действительности, как свойства нервной системы [15]. На психологическом уровне адаптационные реакции человека связаны с когнитивной сферой, интеллектом, мотивацией, волей и т.д. Характеристики личности, обусловленные ее взаимодействием с ближайшим социальным окружением, влияют на ее социально-психологическую адаптацию. В этой связи на уровне социально-психологических характеристик большое значение имеют статус человека в первичной и других группах, его социальные роли, межличностные отношения, обусловленные социальными явлениями, и т.д. Все субсистемы взаимосвязаны и взаимоопределяют друг друга и целостную систему общей школьной адаптации.

Неоднократное согласование ресурсов выделенных подсистем школьной адаптации в соответствии с иерархическим и координационным принципами позволяет личности выработать индивидуальный адаптационный стиль. Именно он обеспечивает целостность, структурную стройность и бесконфликтность системы школьной адаптации, т.е. является системообразующим признаком.

Другими словами, описание феномена адаптации поддается определенной формализации. В ряде наших исследований было показано, что в системе школьной адаптации можно выделить относительно самостоятельные подсистемы, имеющие параметры порядка, – свойства и атрибуты, характеризующие качественное своеобразие данной подсистемы. Эти подсистемы имеют между собой подтвержденные статистическими данными взаимосвязи, которые поддаются типологии, в них выявляются закономерности и инварианты [15].

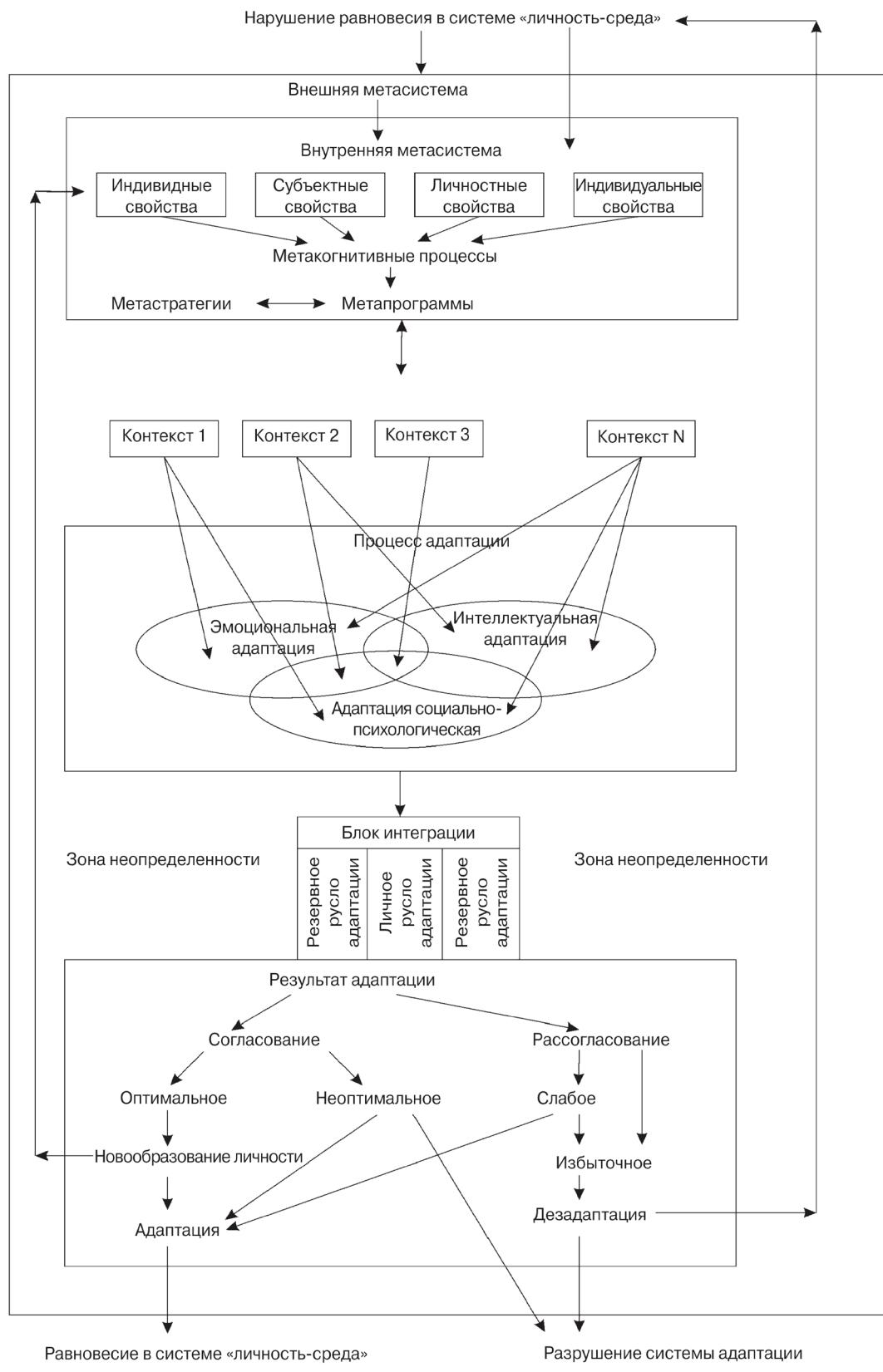
На рисунке представлена концептуальная модель школьной адаптации, отражающая структуру феномена с учетом уровневой организации и особенностей функционирования.

Адаптация предполагает взаимодействие двух систем – «личность» и «среда», – которое разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности, нарушения равновесия между ними. Функцией системы школьной адаптации является достижение динамического равновесия личности с требованиями школьной среды. При этом достижение такого равновесия детерминируется многочисленными внутренними и внешними по отношению к личности факто-

рами. Конечным результатом работы индивидуальной системы школьной адаптации является адаптационная готовность (готовность к изменениям), которая выражается в способности человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимую деятельность в этих изменяющихся условиях. Признание открытости, существования внешнего взаимодействия с другими системами и качественной специфичности этой системы ведет к выделению ее метауровня. Он, по мнению А.В. Карпова, является принципиально двойственным: локализуется вне какой-либо системы «в плане ее взаимодействия с более общими целостностями – метасистемами», но одновременно принадлежит системе, встроен в нее, трактуясь как «ее высший и ведущий уровень (по определению)» [10]. Это возможно в силу того, что объективная реальность отражается психикой, становясь субъективной реальностью. Следовательно, внешняя метасистема, с которой взаимодействует система школьной адаптации, должна быть представлена в структуре и содержании самой этой системы, становясь внутренней метасистемой. Действительно, для системы школьной адаптации учащихся метасистемами являются школьная субкультура, а также социальные установки родителей и учителей, связанные с обучением и воспитанием.

Так, например, нами показано, что чем более положительное отношение к школе и учителям демонстрируют родители, тем лучше их дети-школьники входят в ролевую структуру класса, лучше проходит процесс привыкания к новому коллективу, ниже общее напряжение и конфликтность детей, они более адекватно реагируют на события, связанные со школой, т. е. успешнее проходит их эмоциональная и социально-психологическая адаптация [16].

Но человек не только социальное, а и биологическое существо. Стремясь к своему высшему социальному метауровню развития, система школьной адаптации связана с биологическими и физиологическими системами, являясь для них, в свою очередь, метасистемой. Внутренняя метасистема адаптирующейся личности (см. рисунок) отражает внешнюю метасистему и наличие рассогласования с ней в метакогнитивных процессах, которые детерминируются индивидуальными, субъектными, личностными и



индивидуальными свойствами. На основе существующих у личности метастратегий формируются метапрограммы ее адаптационного взаимодействия с внешней и внутренней средой. В зависимости от конечного результата работы системы школьной адаптации метастратегии и метапрограммы могут уточняться и изменяться. Они формируются в процессе «освоения» информации, транслируемой внешней метасистемой, при этом часто автоматизируются и становятся феноменами бессознательного. Роль потенциала бессознательного в процессе адаптации изучена в современной отечественной психологии недостаточно и представляет перспективным направлением не только прикладной психокоррекции и психотерапии, но и академической науки.

Качественное своеобразие адаптационного процесса достигается путем взаимодействия субсистем школьной адаптации в определенном контексте школьных взаимодействий. Поскольку данные контексты многочисленны и многообразны (хотя и поддаются определенной классификации и типологии), то школьные адаптационные процессы также разнообразны и отличаются динамичностью и напряженностью.

Процессы установления динамического равновесия в субсистемах далее интегрируются в целостный процесс школьной адаптации, который осуществляется личностью в индивидуальном русле, т.е. выработанным опытом, относительно привычным путем, результат которого можно предсказать. Кроме того, адаптирующаяся личность имеет резервное русло – набор действий или паттернов поведения, с помощью которых, по мнению субъекта, возможно достижение динамического равновесия со средой, но отсутствует систематический опыт применения данных действий. Источниками знаний и умений, пополняющих резервное русло адаптации школьников, являются жизненный опыт (в виде внешнего наблюдения за деятельностью и взаимодействием других людей, интроспекции и рефлексии), культура (литература, кино и др.), специально организованные методы самопознания и социально-психологического обучения (социально-психологические тренинги, дискуссии, игры, психотехники и т.д.). Адаптация, при которой будут задействованы резервы личности, т.е. проходящая по резервному руслу, осуществляется в условиях значительных рассогла-

сований со средой, напряженных внутренних противоречиях, нарушениях значимой деятельности, в ситуациях неопределенности. Логично предположить, что для учащихся могут существовать такие ситуации в школьной жизни, неопределенность, неожиданность и новизна которых могут привести к тому, что адаптационный процесс будет проходить в абсолютно новом для личности экспериментальном русле, а результат адаптационного процесса нельзя предсказать с достаточной долей вероятности (на рисунке – зона неопределенности).

Взаимодействуя со средой, субъект в процессе адаптации достигает или не достигает цели – установления динамического равновесия со средой. В первом случае возникает согласование с требованиями среды, которое осуществляется за счет внутренних изменений или активных изменений среды, или сочетания того и другого. С точки зрения ведущей деятельности и личностного развития согласование может быть оптимальным или неоптимальным (слабым или статичным во времени). В результате оптимального согласования в системе «личность – школьная среда» наблюдается успешная школьная адаптация и возникают новообразования личности, которые, интегрируясь во внутреннюю метасистему, влияют на последующие адаптационные процессы. Слабое, недостаточное для успешного осуществления деятельности согласование, так же как и слабое рассогласование, можно считать положительным результатом адаптационного процесса, если оно дает хотя бы минимальную или временную возможность осуществлять учебную деятельность или личностное развитие. Статичное во времени согласование с требованиями среды приводит к тому, что субъектом не учитываются изменяющиеся условия среды, и как следствие, разрушается система адаптации в данной среде. Избыточное рассогласование со средой приводит к такому же результату, если человек волевым усилием не «запускает» адаптационный цикл вновь.

Данная модель школьной адаптации позволяет учесть детерминантный комплекс явления, выделить его структурные уровни, описать функционирование системы, указать результаты, системообразующие и системо-разрушающие факторы.

Вместе с тем мы считаем, что потенциал системного анализа реализован по отноше-

нию к разработке проблемы школьной адаптации недостаточно. Дополнительного исследования требуют проблемы определения механизмов работы системы и подсистем школьной адаптации, закономерностей процесса формирования индивидуального адаптационного стиля, отношения между подсистемами и другими внешними системами.

Кроме того, необходимо особо отметить, что в системе школьной адаптации существуют некоторые непредсказуемые иррациональные эффекты взаимодействия выделенных подсистем. Так, например, в процессе многолетних эмпирических исследований нами замечено, что трудности адаптации встречаются не только у отдельных учащихся, но и у большинства учащихся одного класса, в то время как большинство учащихся другого класса адаптируется успешно. При этом только в половине случаев мы можем объяснить трудности адаптации низкой готовностью к обучению в средней школе, невысокой профессиональной квалификацией учителя, конфликтами в семье ученика или индивидуально-личностными особенностями развития (мотивационный кризис, кризис самооценки и др.) [17].

Кроме вышесказанного, фактором, детерминирующим адаптацию в этом случае, может быть феномен массовой «подстройки», когда у школьников в процессе социализации происходит реагирование на изменения и усвоение моделей поведения, принятых в их группе. Интериоризация адаптивных установок, отношения к изменениям, способов реагирования на изменения, принятых в первичной группе, осуществляется с помощью различных механизмов, начиная от условного рефлекса, подражания, внушения, конформности и кончая идентификацией [18]. В начальных классах содержание и направление такой социализации определяется прежде всего учителем. Учителя, принимающие учащихся в 5 классе, могут иметь другие представления о факторах адаптации и в связи с этим по-другому организовывать свое взаимодействие с учениками в период их адаптации. Используя синергетический подход и его терминологию, можно сказать, что индивидуальные системы школьной адаптации в данном случае находятся в бифуркации – точке ветвления в развитии системы, в которой открывается несколько возможных путей ее развития и задана максимальная неопределенность. Исчезает основной признак сис-

темности – четкая иерархия управления [10]. Это является одним из доказательств нелинейности развития сложной системы школьной адаптации, обусловленного многообразными внутренними и внешними факторами.

Таким образом, школьная адаптация как предмет исследования должна раскрывать не только «в аспекте его качественной определенности и вне связи с <...> более общими системами», в которые она включена, но и «в его качественной специфичности» [10, с. 38], т.е. как компонент другой определенной системы. Именно аспект «качественной специфичности» заключен в термине «школьная адаптация», и лишь с учетом этого аспекта она может быть адекватно и полно понята и раскрыта. Традиционный системный анализ в этом случае имеет свои ограничения, что заставляет искать другие методы исследования.

Выход, на наш взгляд, состоит в дополнении системного и метасистемного подходов синергетической парадигмой. В применении к исследованию школьной адаптации это выражается в следующих положениях.

Существует нелинейность развития школьной адаптации, позволяющая все же организовать процессы «возникновения порядка из хаоса» [12].

Школьная адаптация начинает формироваться у учащихся с момента начала обучения как сложная система на основе транслируемых взрослыми адаптивных реакций в дошкольном детстве. В течение 11 лет она несколько раз попадает в состояние бифуркации.

Эта система как очень сложная и длительно существующая реальность исходно является открытой, нестабильной, неравновесной. В ее рамках такие качества, как линейность, стабильность, равновесность, «выступают моментами общей нестабильности и неравновесности» [10, с. 23].

Формируя индивидуальный адаптационный стиль, школьник активен во взаимодействии со средой и активно организует взаимодействие между своими адаптационными подсистемами, что в определенный момент проявляется в способности к спонтанному порождению новых структур за счет внутренних резервов. В качестве таких новообразований могут выступать не только множество знаний, умений и навыков, но и сложная система межличностного взаимодействия с социальным окружением [19], готовность рассматри-

вать проблему, делать это открыто, отражать целостную структуру основных элементов проблемы [20], «обобщать» свой способ жизни [21] и т.д. В то же время рассогласование функционирования подсистем школьной адаптации, неэффективная работа одной или нескольких подсистем, неоднократно приводившие к неуспеху, возможно, способствуют выработке дезадаптационного стиля.

Благодаря процессу школьной адаптации достигается динамическое равновесие между организмом и средой. Если адаптацию рассматривать как стремление к стабильности во взаимоотношениях со средой, то происходит разрушение этой системы. Но поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношение меняется постоянно, постоянно осуществляется и процесс адаптации. По мнению С.И. Степановой, адаптация лежит в основе качественной стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса [22]. Процесс адаптации – это диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней. Оба этих начала обеспечивают самовоспроизведение организма, его самосохранение, но лишь до тех пор пока ни одно из них не достигает избыточной выраженности. Избыточное согласование со средой, так же как и избыточное рассогласование с ней, губительно для жизни. Поэтому в процессе адаптации эти две взаимосвязанные противоположности находятся в постоянной взаимной борьбе [22]. Само качественное изменение системы можно рассматривать как средство ее сохранения в новых условиях, кроме того, могут сохраняться, поддерживаться некоторые параметры процесса изменения [23].

Организация исследования адаптации на основе синергетической парадигмы из-

меняет уровень упрощения при построении концептуальной модели: он усложняется количественно (добавляются новые составляющие и связи) и качественно (требуется применение одновременно более общих и более специфических, а также междисциплинарных категорий).

Синергетический и метасистемный подходы к исследованию школьной адаптации актуализируют ее процессуальный аспект: важно знать, как происходит текущее функционирование системы, формируется индивидуальный адаптационный стиль, переходящий со временем в метапрограммы – управляющие модели ментального, эмоционального, оценочного, сортирующего, воспринимающего и т.д. поведения [24].

Таким образом, построение полной концептуальной модели школьной адаптации как процесса и результата постоянного взаимодействия личности школьника со средой, перспективы ее дальнейшего исследования мы связываем с использованием в ее изучении как сложной системы метасистемного и синергетического подходов и более полной реализацией возможностей системного анализа, а именно с необходимостью изучения характера влияния системообразующих и системоразрушающих признаков, а также факторов неопределенности развития системы школьной адаптации, определения качественного своеобразия метауровневых процессов адаптации, раскрытия особенностей функционирования и взаимодействия субсистем школьной адаптации в определенном контексте школьных взаимодействий, исследования закономерностей интеграции процессов установления динамического равновесия в субсистемах в целостный процесс школьной адаптации.

Библиографический список

1. Панферов В.Н., Куницына В.Н. Проблема отношений личности в трудах В.Н. Мясищева // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 3. С. 140–148.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1980. Т. 1.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
6. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.
7. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л., 1984.
8. Ганзен В.А., Юрченко В.Н. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния. Л., 1981. С. 3–23.
9. Шабров О.Ф. Развитие сложных систем: кибернетика или синергетика? // Анализ систем – на рубеже тысячелетий: теория и практика. М., 1997. С.26–28.
10. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М., 2004.
11. Хакен Г. Синергетика. М., 1980.

12. Приожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. М., 1986.
13. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.
14. Ковалев А.Г. Психология личности. Л., 1963.
15. Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения. Автореф. ... канд. психол. наук. Казань, 2005.
16. Григорьева М.В. Влияние отношения родителей к школе и учителям на процесс адаптации их детей // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2004. Вып.1. С. 204–210.
17. Григорьева М.В. Диагностика семантических пространств педагогов // Вопр. практической психологии. Саратов, 2000. Вып. XIII. С. 58–62.
18. Роббер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988.
19. Реан А.А., Кудащев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
20. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
21. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 4. С. 39–55.
22. Степанова С.И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации. М., 1986.
23. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологии. 1989. № 1. С. 92–100.
24. Холл М., Боденхамер Б. 51 метапрограмма НЛП. Спб., 2007.

УДК 159.9:316.77

Н.В. КАЛИНИНА

Ульяновский государственный университет, кафедра психологии

E-mail: kalininata66@mail.ru

Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики

В статье анализируется феномен социальной успешности школьника, определяются сферы его проявления, показатели и критерии оценки, описываются подходы к диагностике, предлагается программа диагностики социальной успешности учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Ключевые слова: социальная успешность, программа диагностики, показатели, личность школьника

N.V. KALININA

***Social Successfulness at School Age:
Indices and Diagnostic Opportunities***

There are the phenomenon of social success of pupils, the spheres of its manifestation, indices and criteria of evaluation are analyzed and defined in the article. There is also the program of diagnostic of social success of elementary and high school students.

Keywords: social success, diagnostics program, indicators, person of the pupil.

Проблема достижения социальной успешности сегодня волнует каждого человека. Социальное развитие общества определяется возможностями, которые в нем представлены для достижения социального успеха каждым. Психологический статус человека общества зависит от степени успешности его в жизни. Преследующее человека переживание неуспеха приводит к внутриличностному конфликту, нарушениям здоровья и дезадаптации. Стремление к социальному успеху определяется ведущими социальными потребностями – в безопасности, любви и признании, в самореализации. Неслучайно

с самого момента появления ребенка на свет окружающие взрослые, и прежде всего родители и педагоги, озабочены его социальным успехом.

В школе человек не только приобретает знания основ наук, он проходит «школу жизни». Именно в образовательном учреждении ребенок впервые сталкивается с требованиями общества. В школе он начинает взаимодействовать с другими людьми на различных уровнях – личностном и деловом. Там его пребывание носит целенаправленный, общественно значимый характер, социально оцениваются его возможности, а деятельность