



Коэффициенты корреляции между шкалами МОПП и шкалами А. Мехрабиана

Шкалы диагностики А. Мехрабиана	Шкалы МОПП	
	Шкала внутренней мотивации	Шкала внешней мотивации
1	530	341
2	454	039
3	362	-282
4	-045	-359

*Примечание.* Нули и запятые в значениях коэффициентов корреляции опущены.

Внешне критериальная валидность оценивалась при помощи сопоставления двух коэффициентов корреляции шкал опросника с объективным критерием – курсом обучения. По результатам проведенного обследования коэффициент корреляции суммарного балла по шкале составил с этим критерием для шкалы внутренней мотивации  $r = -0,025$ , а для шкалы внешней мотивации  $r = 0,450$ . Статистическая достоверность различий между двумя коэффициентами корреляции оценивается при помощи Z-преобразования Р. Фишера и вычисления нормально распределенной статистики. В нашем конкретном случае она равна:

$$T = \frac{(Z_1 - Z_2)}{S} = \frac{0,485 + 0,03}{\sqrt{\frac{2}{33}}} = \frac{0,515}{0,246} = 2,09.$$

Этот показатель статистически значим на уровне  $p < 0,05$ , и мы можем заключить с указанной вероятностью ошибки первого рода, что различие в коэффициентах корреляции шкал сконструированного опросника не случайно.

Итак, на основании проведения исследований мы можем заключить, что разработанные шкалы как версии теоретического конструкта, положенного в основу мотивационного опросника, обладают приемлемыми психометрическими характеристиками (показатели различных

коэффициентов надежности и валидности имеют достаточно высокие значения).

Сконструированный опросник нашёл применение при подготовке студентов Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского (ПИ СГУ), обучающихся на факультете педагогики, психологии и начального образования по специальности «Педагогика и психология». В экспериментальную группу вошли студенты, обучающиеся по сдвоенным специальностям. Введение сдвоенных педагогических специальностей позволяет удовлетворять практические потребности школьного образования в преподавателях, профессионально владеющих современными информационными технологиями. В педвузах введен специальный курс по подготовке будущих преподавателей к профессиональной деятельности на основе использования средств ИКТ – «Использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе». Курс включен в федеральный компонент дисциплин предметной подготовки и читается студентам всех специальностей. В ПИ СГУ была составлена программа указанной выше дисциплины, ориентированная на будущую профессиональную деятельность педагогов-психологов. Занятия по указанной дисциплине проводились с учётом предпочтений, выявленных у будущих педагогов-психологов с помощью мотивационного опросника.

УДК 373.015.3

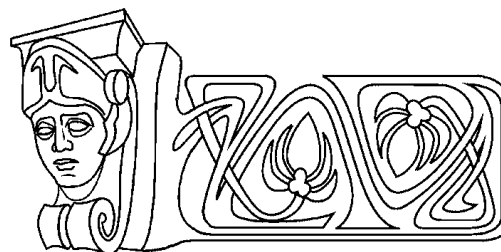
## МЕТАСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

М.В. Григорьева

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

В статье анализируется феномен школьной адаптации с точки зрения системного и метасистемного подхода. Обосновывается выделение subsystemов школьной адаптации, которая в школе представлена как часть более общей системы. Раскрыто содержание высшего уровня развития системы школьной адаптации – метасистемного уровня.

**Ключевые слова:** личность, адаптация, система, метасистема, психологическая модель.



### The Metasystem Analysis of School Adaptation

M.V. Grigoryeva

In article the phenomenon of school adaptation from the point of view of the system and metasystem approach is analyzed. Allocation of subsystems of school adaptation is proved. The system of adaptation of pupils to training at school is presented as a part more the general



system. The filling of a highest level of development of system of school adaptation – metasytem level is opened.

**Key words:** personality, adaptation, system, metasytem, psychological model.

Условия функционирования и развития современного общества характеризуются значительными изменениями в общественных отношениях. Они отражаются в сознании людей и требуют от них приспособления к новым условиям, способности быстро реагировать на процессы социального и экономического развития общества, готовности эффективно действовать в соответствии с новыми требованиями ситуации. Усиление динамичности отношений «человек – среда» актуализирует проблему адаптации. Особую остроту приобретает проблема адаптации подрастающего поколения к условиям обучения в школе. На протяжении школьного обучения происходят значительные изменения в отношениях между учеником и средой. Социальная ситуация развития меняется несколько раз: изменения ведущей деятельности, отношений с окружающими, возможностей школьника, его новообразований и переживаний определяют специфику динамического равновесия личности в системе «индивид – среда». Динамика взаимоотношений внутри данной системы детерминирована не только расширением ближайшего социального окружения и изменением его требований, но и значительными трансформациями, происходящими в современном обществе в связи с переходом на новые политические и экономические отношения. Они потребовали переосмысления целей школы, 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 школ, ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы и технологии.

Школьными психологами признается связь адаптации к школе с уровнем психологической готовности учащихся к обучению в ней, а также комплексным психолого-педагогическим подходом на пути создания условий для успешной адаптации, изучением процесса приспособления ребенка к школе с точки зрения недопущения отрицательного результата (дезадаптации), доминированием психокоррекционного подхода к проблемам школьной адаптации, изучением адаптационного процесса в первые месяцы или первый год учебы ребенка в школе. Вместе с тем сложность и многоплановость проблемы школьной адаптации требует ее дальнейшего изучения, объединения и систематизации психологического знания о феномене адаптации, создания целостной модели процесса школьной адаптации, поиска возможностей учета всех детерминирующих адаптацию факторов. Решение перечисленных и других связанных с познанием целостности и качественной специфичности феномена адаптации

задач становится возможным благодаря уже упрощенному с 60-70-х гг. XX в. системному подходу и его развивающимся современным версиям.

Принцип системности применительно к изучению школьной адаптации позволяет, во-первых, проследить ее функциональный генезис (возникновение, основание, изменение детерминант и механизмов); во-вторых, выделить структурные элементы и основания процесса адаптации, что помогает учитывать специфику отдельных ее процессов; в-третьих, выйти на проблематику субъекта адаптации, способного быть активным и самоорганизующимся в своих отношениях с миром. Такой системный анализ интегральных образований, сохраняющих специфику деятельности и внутреннего мира человека, «обращение к локальным предметам» – в нашем случае, к изучению целостности системы школьной адаптации – является наиболее перспективной стратегией<sup>1</sup>.

Следуя принципам системно-структурного и системно-уровневого подходов, феноменом, обладающим целостностью, который раскрывается через его компоненты и их связи, мы считаем школьную адаптацию. Для изучения в качестве элементов данной целостности мы выделяем несколько подсистем, характеризующих адаптационные взаимодействия личности и среды в зависимости от уровня ее психической организации: эмоциональную, интеллектуальную и социально-психологическую адаптации. 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 учащихся, обусловленные социальными явлениями, отношения учителей к различным сторонам своей деятельности, отношения родителей к школе и учителям. Все подсистемы взаимосвязаны и взаимопределяют друг друга и целостную систему общей социально-психологической адаптации<sup>2</sup>.

Вместе с тем накопление знаний о предмете школьной адаптации приводит нас к необходимости поиска новых методологических возможностей дальнейших исследований. Целью данного исследования является обоснование возможности применения принципа метасистемности к изучению школьной адаптации и ее метасистемный анализ. Задачами в этой связи становятся:

1) определение и описание более общих систем, в которые «встраивается» система школьной адаптации учащихся;



2) анализ высшего уровня развития системы школьной адаптации;

3) доказательство двойственности феноменов деятельности субъекта по организации своей адаптации в школе.

Определение оснований для структурных образований школьной адаптации привело нас к расширению проблемного поля и выделению более общих систем, в которые «встраивается» система школьной адаптации учащихся. Такими системами являются представления учителей и родителей об адаптационных процессах школьников. В качестве примера можно привести исследование, которое показало, что и педагоги, и родители учащихся школы во множестве явлений приспособления к обучению в школе учитывают различные процессы и их признаки<sup>3</sup>. Это множество можно разделить на три содержательные области-субсистемы: социально-психологическую адаптационную, эмоциональную и интеллектуальную.

В общем виде высказывания педагогов в процессе опроса включают в себя шесть признаков:

- 1) отсутствие проявлений отрицательных эмоций во время нахождения в школе;
- 2) отсутствие проявлений агрессии;
- 3) выполнение правил распорядка школы, требований учителя, соблюдение дисциплины;
- 4) дружеские контакты с другими учениками;
- 5) прилежное выполнение домашнего задания, активная работа на уроке;
- 6) умение применить свои знания на тестировании, контрольной работе, открытом уроке и т.п.

По своему содержанию данные признаки можно соотнести с отдельными процессами адаптации учащихся. Так, 1 и 2 являются критериями оценивания успешности эмоциональной адаптации, 3 и 4 – критериями оценивания социально-психологической адаптации, 5 и 6 – интеллектуальной адаптации учащихся.

Высказывание родителей включают в себя пять признаков:

- 1) отсутствие конфликтов с одноклассниками и учителями;
- 2) появление друзей;
- 3) хорошее настроение после школы;
- 4) желание идти в школу;
- 5) хорошие отметки.

Признаки, выявленные при опросе родителей, также можно соотнести с адаптационными про-

цессами: 1 и 2 – с социально-психологическими, 3 и 4 – с эмоциональными, 5 – с интеллектуальными.

Сравнивая критерии оценивания успешности адаптации учащихся учителями и родителями, можно заметить сходство в том, что учитываются внешние признаки поведения учащихся в трех сферах жизнедеятельности: интеллектуальной, социально-психологической и эмоциональной. Это подтверждает правильность выделения и учета нами в общем адаптационном процессе учащихся в школе трех соответствующих составляющих.

Видны также различия в содержании и количестве критериев оценивания у родителей и учителей. При оценивании успешности интеллектуальной адаптации учащихся родители используют критерий, характеризующий результат учебной деятельности ученика («хорошие отметки»), учителя – критерии, характеризующие процесс этой деятельности («выполнение домашнего задания, работа на уроке», «умение применить свои знания в контрольной работе, тестировании, на открытом уроке»).

Оценивая успех социально-психологической адаптации детей, родители применяют более широкие по содержанию критерии по сравнению с учителями: они включают в себя отсутствие конфликтных отношений и с другими учащимися, и с учителями, а также не просто дружеские контакты с одноклассниками, а появление у их детей новых друзей. Критерий оценки успешности эмоциональной адаптации родителями по содержанию неотделим от положительной мотивации учения у детей. Критерий оценивания эмоциональной адаптации у учителей включает в себе возможность эмоциональных помех в учебно-воспитательном процессе и стремление к их отсутствию. В целом большинство критериев оценивания успеха адаптации учащихся родителями содержат описания явлений, возникающих вне школы, учителями – в школе.

Наиболее важными критериями, применяемыми в процессе оценивания адаптации учащихся к школе, родители считают критерии, описывающие социально-психологические явления, учителя – критерии, описывающие эмоциональные проявления учеников<sup>4</sup>. Об этом свидетельствуют результаты ранжирования критериев по степени важности с точки зрения характеристики общего процесса адаптации (табл. 1).

Таблица 1

Результаты ранжирования критериев оценивания родителями (60 чел.)

Критерии оценивания	Средний ранг
Отсутствие конфликтов с одноклассниками и учителями	2,2
Появление друзей	2,4
Хорошее настроение у ребенка после школы	2,4
Желание у ребенка идти в школу	3,8
Хорошие отметки	4,2



Приведенные результаты ранжирования еще раз подтверждают правильность сделанного нами ранее вывода о том, что общая адаптация учащихся к школе связана в представлениях роди-

телей с социально-психологическими явлениями.

Учителя учитывают в первую очередь эмоциональные проявления своих учеников, о чем свидетельствует табл. 2.

Таблица 2

Результаты ранжирования критериев оценивания учителями (30 чел.)

Критерии оценивания	Средний ранг
Отсутствие у ученика проявлений отрицательных эмоций во время нахождения его в школе	1,2
Отсутствие у ученика проявлений агрессии	2,1
Дружеские контакты с другими учениками	3,1
Выполнение правил школы, требований учителя, соблюдение дисциплины	3,9
Выполнение домашнего задания, активная работа на уроке	5,2
Умение применить и показать свои знания на тестировании, контрольной работе, открытом уроке и т.п.	5,5

Именно такое акцентирование внимания взрослых на отдельных составляющих школьной адаптации влияет на ее процесс и результат. Для учителей эмоциональные проявления учащихся являются диагностическими признаками, благодаря которым они организуют по-другому ситуации обучения или психолого-педагогическую помощь ученику. Родители прямо или опосредованно в соответствии со своими ценностями и психолого-педагогической компетентностью организуют процесс социально-психологической адаптации своего ребенка.

Исследование, направленное на выявление взаимосвязей процессов школьной адаптации и отношением родителей к школе и учителям, также позволило выявить детерминантный характер представлений и отношений родителей, что дает основания считать их более общей системой, в которую «встраивается» система школьной адаптации субъекта<sup>5</sup>. Так, в большинстве наблюдаемых классов (63%) обнаружена значимая положительная корреляционная связь между отношением родителей к школе и успешностью социально-психологической адаптации их детей. Чем более положительное отношение к школе и учителям демонстрируют родители, тем в большей степени их дети-школьники учатся положительно реагировать в ситуациях социальных контактов в школе, лучше входят в ролевую структуру класса, положительным является их отношение к различным социально-психологическим феноменам, связанным со школой и учителями, т.е. становится успешнее их социально-психологическая адаптация к школе<sup>6</sup>.

Положительное отношение родителей к школе снижает общее напряжение и конфликтность их детей, что также способствует их успешной социально-психологической адаптации к школе. Успешнее социально адаптируются дети, легче формируются положительные отношения учащихся, а значит, и их родителей, к различным процессам и ситуациям, связанным со школой.

Значимые положительные корреляции были обнаружены также между отношением родителей к школе и интеллектуальными результатами в период адаптации (в 55% классов), эмоциональной адаптацией, положительным эмоциональным фоном и адекватностью эмоций школьников (в 25% классов).

Все это свидетельствует о том, что для системы школьной адаптации представления и отношения родителей и учителей являются определяющими ее результаты. Соотношение между данными детерминантами очень подвижно. В одних ситуациях школьной среды они могут выступать причинами успеха или неуспеха адаптации учащихся, в других – опосредующим звеном, предпосылками адаптационного процесса, а в некоторых случаях системообразующим фактором. Но в любом случае эти детерминанты сами являются системой, объемлющей систему школьной адаптации и наделяющей ее своими качествами. Это позволяет рассматривать представления и отношения родителей и учителей в связи со школьной адаптацией как ее метасистему.

Метасистемами для школьной адаптации являются также содержание учебных программ, объем осваиваемых знаний, особенности субкультуры школы. Исследование адаптационных процессов в разных типах школ (гимназиях, лицеях, общеобразовательных), а также в классах с углубленным изучением различных дисциплин (физики и математики, гуманитарного цикла, биологии и химии) показало их качественную специфичность и разную результативность<sup>7</sup>.

На начальных этапах школьного обучения представления родителей и учителей, а также другие внешние по отношению к адаптации учащихся системы являются тем уровнем, который задается в качестве высшего уровня развития для системы школьной адаптации. Постепенно, по мере развития у детей рефлексии, интериоризации определенных ценностей, личностных новообразований этот внешний уровень, прелом-



ляясь через индивидуальные особенности, становится внутренне усвоенным и, таким образом, принципиально двойственным: он локализуется вне системы школьной адаптации «в плане ее взаимодействия с более общими целостностями – метасистемами», но одновременно принадлежит системе, встроено внутрь ее, трактуясь как «ее высший и ведущий уровень (по определению)»<sup>8</sup>. 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. Более того, по мнению А.В. Карпова, «чем в большей степени система включена в метасистему и согласована с ней, тем выше ее адаптивность и сложность», т.е. ее эффективность<sup>9</sup>.

Но человек не только социальное, но и биологическое существо. Стремясь к своему высшему социальному метауровню развития, система школьной адаптации, с другой стороны, связана с биологическими и физиологическими системами, являясь для них в свою очередь метасистемой.

Внутренняя метасистема адаптирующейся личности 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 адапционных взаимодействий с внешней и внутренней средой. В зависимости от конечного результата работы системы школьной адаптации метастратегии и метапрограммы могут уточняться и изменяться. Метасистемный подход к исследованию школьной адаптации актуализирует 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<sup>10</sup>.

Функционирование системы школьной адаптации связано с активностью субъекта. Важную роль при возникновении трудных жизненных ситуаций, вызывающих необходимость адаптивных перестроек, играет уровень активности личности, степень ее мобилизации. Активность адаптирующегося субъекта выражается прежде всего в целеполагании, целеобразовании и произвольной саморегуляции. Если считать, что адаптация имеет не только пассивно-приспособительный, но и активно-развивающий характер, то это дает основание для изучения процесса школьной адаптации как особого рода деятельности, деятельности по организации среды и своего внутреннего мира с целью восстановления нарушенного равновесия и согласования.

Данная адаптационная деятельность развертывается как процесс взаимодействия не с материальным объектом, а с другими системами, с другими членами первичного коллектива, учителями, родителями, а также с системой внутреннего мира адаптирующегося субъекта, т.е. практически с самой собой. Адаптационная деятельность субъекта двойственна по предмету: с одной стороны, это индивидуальная деятельность, поскольку субъект сам инициирует и выполняет ее; с другой – это производная от взаимодействия со средой деятельность, поскольку адаптирующийся субъект должен не просто учитывать изменения среды, а именно благодаря этим изменениям и выполняет деятельность по достижению согласования со средой. Такая двойственная направленность деятельности по организации процесса адаптации возможна лишь в случае ее широкого метасистемного контроля и управления и наличия интегративных механизмов управления.

Адаптационная деятельность – это деятельность второго порядка, метадеятельность, деятельность с деятельностью других людей, с которыми необходимо достичь согласования, а также с собственной деятельностью. В последнем случае ведущим механизмом деятельности с собственной деятельностью является рефлексия, которая организует внутренние метапроцессы субъекта адаптации, т.е. является более комплексным и синтетическим процессом по сравнению с вторичными метапроцессами<sup>11</sup>. Внешняя направленность адаптационной активности связана с изменениями среды. Это может выражаться в прямых и непрямых воздействиях на окружающих людей, изменениях их социальной перцепции, налаживании более полных и адекватных коммуникаций и т.п. Эти процессы, интегрируясь, объединяются в единый процесс общения, специфичного в плане своей цели – достижения равновесия и согласования личности и среды.

Специфика предмета адаптационной деятельности, выражающаяся в его двойственности и вторичности, приводит к возникновению нового уровня регуляции – метадеятельностного. Этот уровень имеет статус ведущего уровня во всей структуре уровней школьной адаптации. Содержание метадеятельностного уровня школьной адаптации включает в себя интегральный анализ процессов и результатов взаимодействия личности и среды, рефлексии как самый общий и интегральный процесс познания субъектом своих метапрограмм и метастратегий адаптации, а также общение как процесс получения, согласования и трансляции необходимой для восстановления равновесия со средой информации и способ воздействия на данную среду. Конечно, содержание метадеятельностного уровня школьной адаптации не исчерпывается данными процессами, но именно они являются основными в организации равновесных процессов взаимодействия личности и среды.



Таким образом, метасистемный анализ позволяет определить наличие внешних по отношению к системе школьной адаптации, более общих и управляющих систем, задающих на первых этапах школьного обучения уровень, к которому стремится система школьной адаптации субъекта, выявить двойственность феноменов деятельности и общения по организации процесса адаптации, позволяющую учитывать и интегрировать внешнюю и внутреннюю информацию.

#### Примечания

- 1 Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005. С. 31.
- 2 Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения: Автореф. ... канд. психол. наук. Казань, 2005.

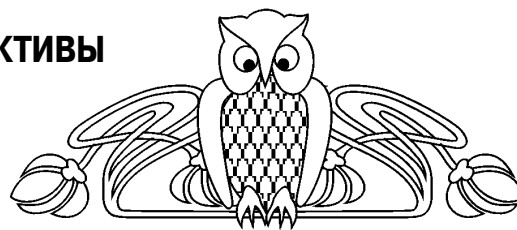
- 3 Григорьева М.В. Влияние отношения родителей к школе и учителям на процесс адаптации их детей // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2004. Вып. 1. С. 204–210.
- 4 Там же.
- 5 Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения.
- 6 Григорьева М.В. Влияние отношения родителей к школе и учителям на процесс адаптации их детей // Там же.
- 7 Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения.
- 8 Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М., 2004. С. 51.
- 9 Там же.
- 10 Холл М., Боденхаммер Б. 51 Метапрограмма НЛП. СПб., 2007.
- 11 Карпов А.В. Указ. соч.

УДК 159.9:070

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

М.В. Жижина

Саратовский государственный университет,  
кафедра психологии  
E-mail: zhizhina5@mail.ru



В статье обосновывается теоретическая и практическая значимость психологических исследований медиакультуры как новой социальной реальности человеческого общества. Проанализированы функции медиакультуры и социально-психологические эффекты влияния масс-медиа на молодежную аудиторию, в связи с чем автор акцентирует необходимость исследования феноменологии и теории медиакультуры, а также разработки вопросов практики медиаобразования. Обозначены перспективы исследований медиакультуры в рамках медиапсихологии.

**Ключевые слова:** медиапсихология, медиакультура, компетентность, социальные и психологические эффекты масс-медиа.

#### Psychological Research of Media Culture: Problems and Perspectives

M.V. Zhizhina

The article substantiates theoretical and practical significance of psychological investigations of media culture, treating it as a new social reality of human society. Functions of media culture and social and psychological effects of influence of mass media upon young audience are analyzed. In connection with this the author lays special emphasis on the necessity of providing research of phenomenology and theory of media culture as well as working out the practical questions of media education. The article shows the perspectives of investigation of media culture in the frames of psychology.

**Key words:** media psychology, media culture, competition, social and psychological effects of mass media.

Проблемы медиакультуры и медиакомпетентности находят последние десять лет в центре внимания общественности, науки, культуры и образования.

Медиа – от латинского «media», «medium» – средство, посредник. Этот термин вошел в научный оборот в XX веке для обозначения феномена массовой культуры. Само же понятие «медиакультура» было введено в культурологии для обозначения особого типа культуры информационного общества, являющегося посредником между обществом и социумом. «Термин медиа, – пишут А. Бриггз и П. Кобли, – это множественное число от слова «медиум»; за понятием «медиа» (которому мы часто приписываем значение единственного числа) на самом деле стоит чрезвычайно сложная и разнообразная совокупность структур и видов деятельности, каждая со своим собственным способом коммуникации, своей экономикой, своими границами и своей аудиторией»<sup>1</sup>.

Действительно, современные медиа в настоящее время представляют собой совокупность самостоятельных видов деятельности и общественной жизни, таких, как телевидение, радио, журналистика, фотожурналистика, пресса, музыкальная индустрия, кино, информационные агентства, книгоиздательский бизнес и т.д. На сегодняшний день масс-медиа – это не только средства массовой