

Операционализация социально-психологической адаптации студентов через понятие переживания

Б. Г. Мещеряков

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии
Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Г. И. Соболев

бакалавр кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Описывается процесс разработки и сама методика, предназначенная для исследования социально-психологической адаптации студентов. Теоретической основой методики служит концепция переживания, которая представлена в работах Л. С. Выготского, посвященных роли социальной среды в психическом и личностном развитии. Процесс адаптации оценивается статистически значимыми сдвигами в частоте и интенсивности переживаний по поводу различных проблем жизни в университете. С помощью данной методики проведено двукратное обследование студентов ($N = 110$) в начале и в конце первого семестра. Установлен факт адаптации в отношении многих трудностей, с которыми встречаются первокурсники. Подтверждена вполне удовлетворительная межгрупповая надежность методики.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, переживание, студенты, первокурсники.

Не только в биологии, но и в психологии термин «адаптация» (или синонимично «приспособление») используется давно и в самых разных контекстах. Например, говорят о сенсорной адаптации к постоянно действующим стимулам, о перцептивной адаптации к необычным стимульным условиям, об интеллектуальной адаптации к проблемной ситуации (Ж. Пиаже рассматривал интеллект как наиболее совершенную форму психической адаптации), о психофизиологической адаптации к необычным и экстремальным условиям или факторам среды обитания и деятельности (адаптация к высокогорью, к спортивным нагрузкам, к условиям невесомости и т. д.), наконец, о социальной или социально-психологической адаптации людей к переменам в данной социальной организации (семье, группе, стране) и к изменениям в их собственном положении в данной социальной организации (смена статуса, должности, позиции), а также к совершенно новой для них организации и социокультурной среде в целом, будь то учебное, исправительное или производственное учреждение, семья, город, страна и т. п. Этот термин нередко употребляют и в случае нарушения здоровья, приводящего к изменению образа жизни и потере работоспособности, и в случае окончания трудовой деятельности при выходе на пенсию.

Многие авторы различают адаптацию (*adaptation, adjustment*) как процесс и как результат, но иногда для последнего используются производные термины типа «адаптированность» или «приспособленность» (см., напр.: [3; 8; 9]). Разумеется, выразить в едином понятии все психологические смыслы адаптации вряд ли возможно и целесообразно. Даже в отношении понятия социально-психологической адаптации, которое, если вдуматься, охватывает бесчисленное разнообразие жизненных ситуаций, это представляется трудным предприятием; и несмотря на множество уже вошедших в традицию схоластических дискуссий вокруг этого понятия, в конечном счете появляются чересчур общие, абстрактные и логически невнятные формулировки. Однако главное, что не должно утрачиваться в ходе таких дискуссий, — это фундаментальные признаки данного психологического понятия, которые, кстати сказать, интуитивно являются достаточно ясными. Во-первых, адаптация рассматривается как переход к более качественному функционированию в ответ на изменения системы «человек-социальная среда», которые приводят к нарушению прежних (знакомых и привычных, налаженных) взаимоотношений между человеком и социальной средой. Во-вторых, следует различать по крайней мере два типа дестабилизирующих изменений: 1) медленные и, возможно, даже

малозаметные изменения в рамках существующей системы и 2) резкие глобальные (разумеется, существенные и качественные) изменения, о которых можно говорить, в терминах Л. С. Выготского, как о смене социальной ситуации развития (очевидными примерами могут служить ситуации поступления детей в школу и недавних школьников в высшее учебное заведение). В-третьих, коль скоро речь идет о психологическом понятии адаптации, необходимо ограничиться психологическими компонентами ответного процесса изменений человека в рамках более широкого процесса взаимоадаптации (коадаптации) человека и самой социальной среды. Отсюда следует, что такие сложные процессы могут и должны изучаться не только психологами. В то же время и собственно социально-психологическая адаптация является весьма сложным многоуровневым и многокритериальным процессом (см., к примеру: [6]), который необходимо исследовать с разных точек зрения (с позиций разных подходов и направлений) и с помощью множества методик. А. А. Реан [8] выделяет три направления в исследовании социальной адаптации: 1) направление, связанное с психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и социальной среды; 2) связанное с гуманистической психологией; 3) связанное с когнитивной социальной психологией.

Нетрудно заметить, что сама логика понятия адаптации требует генетического подхода. С одной стороны, это требование предполагает необходимость теоретической координации понятий «адаптация» и «развитие» (не случайно понятие адаптации играет важную роль в теориях биологической эволюции; следует также отметить интересную попытку ввести понятие адаптации в психологическую теорию развития личности, предпринятую в работах А. В. и В. А. Петровских (см., напр.: [7])); с другой стороны, для эмпирического исследования адаптации необходимы такие же исследовательские планы, как и для исследования возрастного или функционального развития (например, лонгитюдные планы).

В данной работе мы попытаемся показать методологические возможности еще одного потенциального «направления» в исследовании социальной адаптации, корни которого тесно связаны с почвой культурно-исторической психологии. Более конкретно, опираясь на идеи Л. С. Выготского о переживании, мы разработали методику исследования социально-психологической адаптации студентов, которая отличается от других методик не столько техническими параметрами (количеством пунктов и шкал, форматом ответов), сколько принципиально новым подходом к психологическому содержанию пунктов опросника.

Представленный в статье Т. Д. Дубовицкой и А. Я. Крыловой [3] обзор и анализ методик, которые используются для изучения психологических аспектов адаптации студентов, привел авторов к выводу, что «из разнообразия методик только одна

непосредственно направлена на исследование уровня адаптированности личности. Это методика диагностики социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда». Однако в отношении последней методики авторы высказали ряд справедливых критических замечаний: «Методика включает 101 вопрос, совершенно не касается трудностей в учебной деятельности, преимущественно ориентирована на межличностные отношения вообще, а не в связи с обучением в вузе, громоздка в обработке». Для улучшения ситуации цитируемые авторы разработали свою диагностическую методику «Адаптированность студентов в вузе», включающую всего 16 суждений, относительно которых респонденты должны выразить согласие с помощью трехточечной шкалы («да», «нет», «трудно сказать»). Эта опросная методика позволяет разделить диагностику адаптации на две сферы: адаптация к учебной группе и адаптация к учебной деятельности (две шкалы по восемь пунктов). На наш взгляд, адаптация студентов двумя указанными сферами не ограничивается: например, существует ряд специфических проблем у студентов, живущих в общежитии; кроме того, первокурсники могут испытывать проблемы с питанием и ориентировкой в зданиях университета.

В нашей работе, которая тоже посвящена методологии исследования социально-психологической адаптации студентов и особенно первокурсников, мы опирались на концепцию Л. С. Выготского о роли социальной среды в психическом и личностном развитии человека. Основные идеи этой концепции изложены Л. С. Выготским в 4-й лекции курса «Основы педологии» [2]. Позднее идеи этой лекции получили более детальное развитие в работе «Проблема возраста» и в лекциях о возрастных кризисах. Мы считаем, что ничто не мешает рассматривать методологические идеи Л. С. Выготского несколько шире, применяя их и за пределами детского возраста, и не удивительно, что многие современные российские психологи ссылаются именно на идеи Выготского о переживании, видя в них теоретическую основу для своей практической работы с детьми и взрослыми.

Напомним, что, согласно взглядам Л. С. Выготского, социальная среда должна пониматься релятивистски, динамически и «через переживание» (подробнее взгляды Л. С. Выготского проанализированы в статье Б. Г. Мещерякова [4]). При этом ключевое значение имеет предложенное Л. С. Выготским понятие переживания, которое в дальнейшем получило детальное развитие в работах Л. И. Божович [1], посвященных развитию личности школьников.

Л. С. Выготский подчеркивал, что переживание — это «единица анализа», концептуальная «клеточка», «в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я

переживаю это, то есть все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании» [2, с. 75–76].

Позднее Л. И. Божович характеризовала введенное Выготским понятие переживания как «очень важное и продуктивное для детской психологии». Его методологическое значение заключается в следующем: чтобы установить, «какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и, следовательно, как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к среде» [1, с. 153]; по ее мнению, понятие переживания «выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств» [1, с. 154].

Опираясь на эти методологические идеи, мы предполагаем, что и социально-психологическая адаптация студентов может быть изучена путем анализа их переживаний и проблемного поля (подробнее см. в: [5]). Существенно, что этот подход открывает новый путь к созданию специального опросника, который даст возможность более полного эмпирического изучения адаптационных процессов. В последующих разделах статьи описывается разработанный на основе идей Л. С. Выготского о переживании опросник социально-психологической адаптации студентов и анализируются полученные с его помощью результаты опроса первокурсников в самом начале и в конце первого семестра обучения.

Исходя из достаточно общего понимания явления адаптации, можно выдвинуть гипотезу, что по мере приобретения опыта и выработки успешной стратегии поведения в новой ситуации переживания первокурсника относительно проблем, которые первоначально стояли особенно остро, будут заметно снижаться. В операциональных терминах это означает, что должны наблюдаться статистически значимые различия между интенсивностью переживаний первокурсников в начале первого семестра и в его конце, причем частота и особенно интенсивность переживаний в конце семестра должны быть существенно меньше, чем в начале.

Метод

Участники

Участниками настоящего исследования являлись студенты Международного университета природы, общества и человека «Дубна». Основную выборку

составили первокурсники, поступившие в университет в 2008 г. Дополнительную, а именно контрольную, выборку, составили студенты III–IV курсов (2005–2006 года поступления, $N = 18$).

С первокурсниками опрос проводился дважды: в сентябре (3-я неделя обучения) и в декабре (14-я неделя).

В сентябре в опросе приняли участие 180 первокурсников, обучающихся на десяти различных кафедрах (юристы, психологи, лингвисты, экономисты, физики и др.), что составляет 60 % студентов-первокурсников этих кафедр. В декабре число опрошенных составило 139, обучающихся на девяти различных кафедрах*, т. е. примерно 50 % студентов-первокурсников этих кафедр.

Опрошенных первокурсников можно разделить на три подгруппы: 1) участники обоих опросов (в сентябре и декабре) — 110 человек; 2) участники только сентябрьского опроса — 69 человек; 3) участники только декабрьского опроса — 27 человек.

Общее число опрошенных первокурсников составляет 206 человек**, в том числе 110 опрошены дважды. Большинство респондентов составляли девушки (69,9 %). Средний возраст опрошенных равен 17,4 лет (в диапазоне от 16 до 23, стандартное отклонение 0,8). Распределение респондентов по кафедрам (специальностям) представлено в табл. 1.

Таблица 1
Распределение опрошенных респондентов по кафедрам

Специальность	Число	%
Лингвистика	40	19,4
Юриспруденция	36	17,5
Экология	25	12,1
Экономика	25	12,1
Психология	23	11,2
Физика	21	10,2
Геофизика	11	5,3
САУ*	10	4,9
Химия	8	3,9
РБЧ и ОС**	7	3,4
Всего	206	100,0

Примечание. * САУ — системный анализ и управление; ** РБЧ и ОС — радиационная безопасность человека и окружающей среды.

Разработка опросной методики

Разработка опросника осуществлялась в три этапа: 1) определение перечня проблем первокурсников (предварительный этап); 2) составление опросника; 3) пилотажный опрос и доработка опросника (заключительный этап).

Еще в сентябре 2007 г. были проведены беседы с одиннадцатью первокурсниками, обучающимися

* Во второй опрос не попали студенты, специализирующиеся по кафедре «радиационная безопасность человека и окружающей среды», но это не могло повлиять на общие показатели выборки, поскольку число студентов этой кафедры, опрошенных на первом этапе, было всего 6 (3,3 %).

** Это число не включает еще 5 респондентов, чьи анкеты были забракованы вследствие большого количества пропусков данных. Свыше 90 % анкет было заполнено полностью, в остальных включенных в анализ случаях имело место от 1 до 5 неотмеченных пунктов.

по разным специальностям. Им был задан один открытый вопрос: «Какие связанные с университетской жизнью трудности Вы испытываете?» Первокурсники в устной форме перечисляли проблемы, которые у них возникают (в среднем они называли от 5 до 10 проблем). По результатам этого опроса путем объединения семантически сходных высказываний был составлен итоговый список из 33 проблем.

Далее на основе этого списка создавались пункты двух блоков опросника. Пункты первого блока предназначались для оценивания респондентами интенсивности своих переживаний по поводу каждой проблемы по шкале с пятью градациями: «не беспокоит», «слабо беспокоит», «заметно беспокоит», «сильно беспокоит», «крайне беспокоит». Пункты второго блока предназначались для оценивания частоты встречаемости каждой проблемы тоже с пятью градациями: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда».

Примеры этих пунктов для 5 проблем представлены в табл. 2.

По результатам пилотажного исследования были определены недостатки, которые могут негативно повлиять на работу респондентов и даже исказить результаты. В нем участвовали четыре первокурсника, которым предлагалось заполнить опросник, после чего с каждым из первокурсников была проведена беседа, как они понимали пункты опросника и насколько удачны их формулировки. В результате был составлен окончательный вариант опросника, который включал 5 «демографических пунктов» и 66 пунктов, касающихся интенсивности переживаний и частоты встречаемости 33 проблем.

В тексте опросника после обращения к респонденту следовали два блока вопросов (пунктов), перед каждым блоком была напечатана инструкция, поясняющая формат ответа. Кроме того, респондентам давались бланки для ответов, в которых они указывали свои личные данные и ответы на два блока основных вопросов, причем перед каждым блоком ответов для удобства респондентов была продублирована инструкция по формату ответов. Для приме-

ра приведем фрагмент ответного бланка к первому блоку опросника (интенсивность переживаний):

Фамилия, имя:					
Год рождения:			Пол: М Ж (обведите нужное)		
Специальность:					
Проживаете ли Вы в общежитии? Да Нет (обведите нужное)					
<i>Инструкция</i>					
№ 1 «Оцените интенсивность переживаний по поводу разных фактов из вашей университетской жизни при помощи пяти вариантов ответов: «не беспокоит», «слабо беспокоит», «заметно беспокоит», «сильно беспокоит», «крайне беспокоит». Чтобы указать, насколько сильно вас беспокоит факт, указанный в каждом из нижеследующих пунктов, обведите кружком соответствующий для этого пункта балл».					
	Не беспокоит	Слабо беспокоит	Заметно беспокоит	Сильно беспокоит	Крайне беспокоит
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
...	1	2	3	4	5
33	1	2	3	4	5

Процедура опроса

Опрос проводился в групповой форме в часы аудиторных занятий в начале либо в конце пары (в зависимости от предварительной договоренности с преподавателем). В среднем опрос студентов занимал 20 минут. Перед раздачей бланков организатор опроса сообщал студентам о цели опроса, о добровольности участия в нем, затем раздавал опросники и бланки ответов, устно дублировал инструкции, после чего проводился сам опрос, и затем организатор собирал бланки ответов и тексты опросников.

Результаты

Для статистической обработки и наглядного представления данных варианты ответов (5-балльная шкала) переводились в 100-балльную шкалу (1 → 0, 2 → 25, ..., 5 → 100).

Таблица 2

Пять примеров соответствующих пунктов двух блоков опросника

№ п/п	Оценка интенсивности переживаний (1-й блок опросника)	Оценка частоты встречаемости (2-й блок опросника)
1	Оцените степень Вашего возможного беспокойства по поводу неоптимального климатического режима в аудитории	В аудиториях климатический режим неоптимален
9	Насколько Вас беспокоят трудности с поисками какого-либо университетского корпуса (учебного, медицинского, спортивного)?	Я не знаю, где находится какой-либо университетский корпус (учебный, медицинский, спортивный)
12	Оцените степень Вашего беспокойства относительно того, что преподаватель может быть к Вам излишне придирчив	Преподаватели очень придирчиво ко мне относятся
16	Насколько Вас беспокоит то, что из-за нехватки времени на сон Ваш отдых может оказаться неполноценным?	Мне не хватает времени на сон, чтобы полноценно отдохнуть
29	Насколько Вас беспокоит то, что еда в столовой может быть неразнообразной?	Еда в столовой однообразна

Чтобы упростить представление и интерпретацию данных, основная часть обработки проводилась для тех респондентов, которые участвовали в обоих опросах ($N = 110$, или 53,4 % всех опрошенных).

По каждой проблеме подсчитывались средние значения силы переживаний, что позволяло выявить наиболее и наименее тревожные для первокурсников проблемы. В табл. 3 перечислены (в порядке убывания средней интенсивности) пятерки наиболее и наименее переживаемых проблем первокурсников в сентябре и декабре. Можно заметить, что наиболее и наименее переживаемые проблемы являются по большей части одинаковыми в сентябре и декабре.

В табл. 4 аналогично представлены данные о пяти наиболее и наименее часто встречающихся проблемах в сентябре и декабре. Оказалось, что проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются первокурсники в сентябре и декабре, еще в большей степени похожи.

Как можно заметить, анализируя содержание табл. 3 и 4, наиболее и наименее выраженные (по

частоте и по интенсивности переживания) проблемы в сентябре и декабре во многих случаях одни и те же.

Для выявления процессов адаптации проводился статистический анализ (с помощью t -критерия для зависимых выборок) различий в интенсивности переживаний и частоты встречаемости проблемных фактов между опросами в сентябре и декабре (величины для сентября вычитались из соответствующих величин декабря; следовательно, положительные значения означают увеличение, а отрицательные — уменьшение интенсивности и частоты переживаний).

Значимые различия для интенсивности переживаний выявлены по 15 пунктам (рис. 1), для частоты переживаний — по 14 (рис. 2). На этих рисунках можно познакомиться и с конкретным содержанием пунктов.

По рис. 1 можно видеть, что подавляющее большинство статистически значимых сдвигов в интенсивности переживаний в декабре по сравнению с сентябрем направлено в сторону снижения (14 пунк-

Таблица 3

Пятерки наиболее и наименее тревожных проблем первокурсников в сентябре и декабре (баллы)

Сентябрь		Декабрь	
Пункты опросника	Среднее	Пункты опросника	Среднее
Наиболее тревожные проблемы			
Большой объем домашних заданий	60,81	Нехватка времени на сон	51,58
Требования учебной нагрузки	54,95	Большой объем домашних заданий	51,35
Прослеживание мысли преподавателя	54,05	Требования учебной нагрузки	50,23
Отсутствие компьютера для учебы	52,75	Отсутствие/потеря студенческого билета	48,42
Преподаватели спрашивают больше, чем объясняют	52,70	Преподаватели спрашивают больше, чем объясняют	47,50
Наименее тревожные проблемы			
Неоптимальный климат	22,75	Поиск аудитории	15,54
Неразнообразная еда	21,70	Поиск расписания для своей группы	12,61
Трудности различения в расписании лекции и семинара	15,99	Поиск корпуса	8,33
Поиск корпуса	13,74	Трудности различения в расписании лекции и семинара	7,88
Ориентировка в здании университета	11,04	Ориентировка в здании университета	7,21

Таблица 4

Наиболее и наименее часто встречающиеся проблемы первокурсников в сентябре и декабре (баллы)

Сентябрь		Декабрь	
Пункты	Среднее	Пункты	Среднее
Наиболее часто встречающиеся проблемы			
Длинные очереди в столовой	51,58	Длинные очереди в столовой	60,00
Стремление занять первый ряд в аудитории	51,35	Нехватка времени на сон	58,78
Нехватка времени на сон	50,23	Стремление занять первый ряд в аудитории	54,28
Затруднения, если сию далеко	48,42	Большой объем домашних заданий	50,23
Большой объем домашних заданий	47,50	Требования учебной нагрузки	46,40
Наименее встречающиеся проблемы			
Трудности различения в расписании четной и нечетной недель	15,54	Поиск аудитории	9,46
Поиск корпуса	12,61	Поиск расписания для своей группы	6,53
Поиск расписания для своей группы	8,33	Поиск корпуса	6,14
Трудности различения в расписании лекции и семинара	7,88	Ориентировка в здании университета	5,41
Ориентировка в здании университета	7,21	Трудности различения в расписании лекции и семинара	4,05

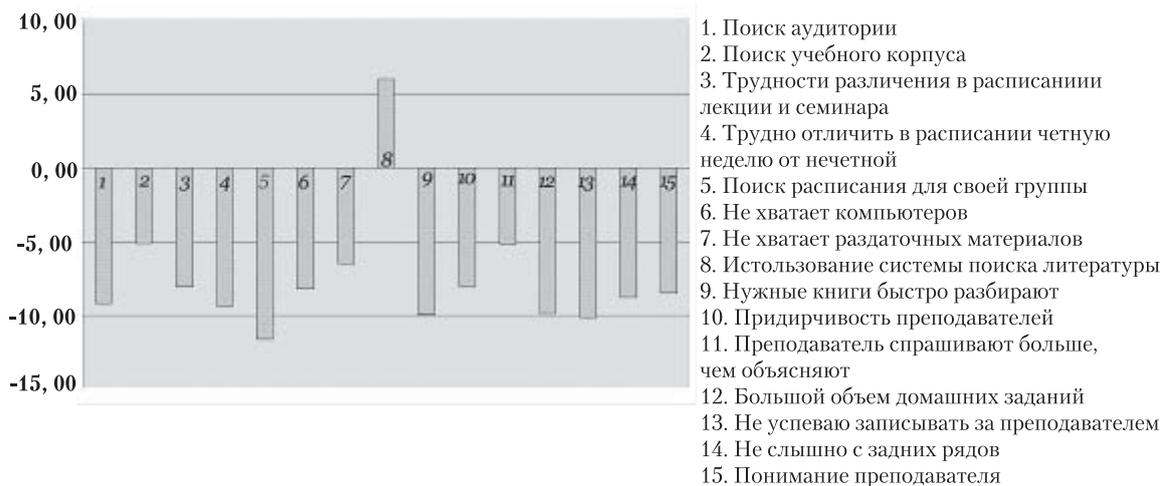


Рис. 1. Динамика интенсивности переживаний проблем первокурсниками на протяжении первого семестра (столбик вверх указывает на возрастание интенсивности переживания, а столбики вниз — на уменьшение)

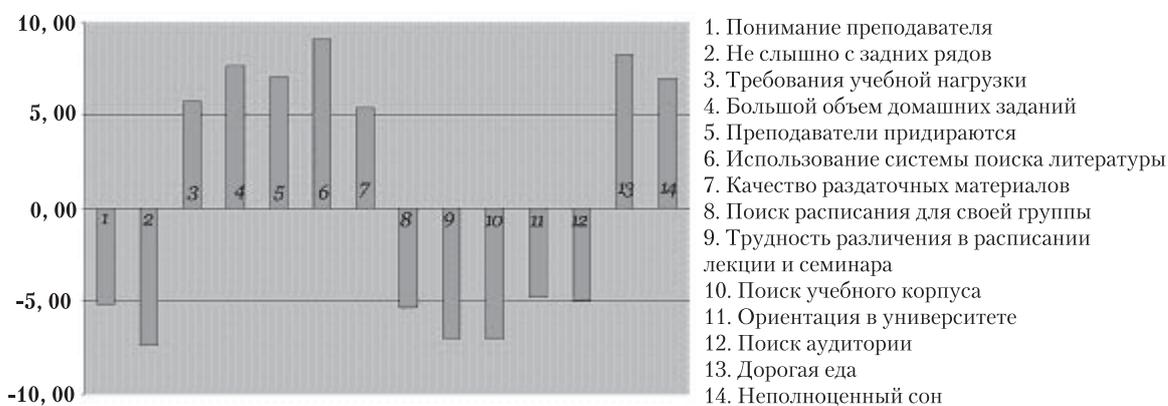


Рис. 2. Динамика частоты встречаемости проблем на протяжении первого семестра (столбики вверх указывают на возрастание частоты, а столбики вниз — на уменьшение)

тов из 15 значимых сдвигов). Очевидно, этот факт дает основание для вывода о существовании процесса адаптации первокурсников ко многим аспектам университетской жизни уже в первом семестре. Лишь по одному пункту мы наблюдаем рост интенсивности переживаний*.

Для показателя частоты встречаемости проблем наблюдается несколько иная картина (см. рис. 2): равное количество статистически значимых изменений в обе стороны (7 увеличений и 7 уменьшений).

Конечно, некоторые проблемы, как уже было отмечено, могут возникать с некоторой задержкой или с нарастанием частоты встречаемости, однако успешная адаптация может выражаться в том, что такие проблемы не порождают возрастания интенсивности переживания. По нашим данным, такой случай имел место для двух пунктов (пункт 12 о придирчивости преподавателей и 15 — выполнение

домашних заданий), для которых наблюдаются разнонаправленные статистически значимые изменения интенсивности и частоты переживаний между двумя опросами (сентябрь-декабрь). В обоих случаях выявлено, что частота возникновения соответствующих событий в декабре выше, чем в сентябре, но в декабре, по сравнению с сентябрем, уменьшается сила переживания. Это означает, что первокурсники уже не столь драматично воспринимают возрастающие по частоте проблемы.

Общее совместное распределение статистически значимых и незначимых сдвигов по частоте и интенсивности переживания проблем показано в табл. 5. Рассмотрим полученные результаты с точки зрения трех предельных случаев. Случай полной дезадаптации, по-видимому, был бы представлен таблицей, в которой все проблемы (в нашем случае — их 33) были бы сконцентрированы в левом верхнем углу, т. е.

* Этот пункт имеет отношение к затруднениям в использовании библиотечной системы поиска литературы. По-видимому, в декабре появляется необходимость работы с дополнительной литературой. Логично ожидать, что для этой проблемы будет наблюдаться и увеличение частоты встречаемости, что как раз и имеет место (см. рис. 2). Данный факт говорит о том, что нельзя считать, что все проблемы первокурсников возникают с момента поступления в вуз; очевидно, некоторые проблемы возникают с задержками, в соответствии с новыми этапами учебного процесса.

с координатами: +1, +1. В данной таблице мы имеем только одну такую проблему. Далее, в случае полного отсутствия адаптации все проблемы были бы представлены центральной ячейкой таблицы с координатами: 0,0. Наконец, в случае полной идеальной адаптации максимальное число проблем было бы сосредоточено в правом нижнем углу с координатами: -1,-1.

Таблица 5

Взаимное распределение статистически значимых сдвигов и их отсутствия по частоте и интенсивности переживаемых проблем

Сдвиги частот \ Сдвиги интенсивностей	+1	0	-1	Сумма
+1	1	0	0	1
0	4	13	1	18
-1	2	6	6	14
Сумма	7	19	7	33

Примечание. «+1» — статистически значимое увеличение, «0» — отсутствие статистически значимого сдвига, «-1» — статистически значимое уменьшение частоты или интенсивности переживаний.

В целом полученные данные, очевидно, свидетельствуют об адаптационном процессе, поскольку: 1) в шести случаях имело место параллельное уменьшение частоты и интенсивности переживаний (табличные координаты, строка, столбец: -1, 1); 2) кроме того, в шести случаях происходило уменьшение интенсивности переживаний при постоянстве частоты встречаемости проблем (координаты: -1,0); 3) в двух случаях при росте частоты встречаемости проблем наблюдалось уменьшение интенсивности переживаний (координаты: -1,+1); 4) в четырех случаях при том же росте частоты не отмечено параллельного увеличения интенсивности переживаний (координаты: 0,+1). Общее число таких свидетельств адаптации составляет 18, в то время как показателей дезадаптации можно найти только 2 (координаты: +1,+1; 0,-1). Признаки отсутствия адаптации можно увидеть по 13 проблемам (координаты: 0,0).

Приведенные рассуждения, на наш взгляд, дают ключ к построению полезной меры общей адаптации первокурсников в виде следующего показателя:

$$A = (P - N) / S,$$

где A — показатель адаптации, P — сумма значений в ячейках, которые выше мы отнесли к «свидетельствам адаптации» (координаты: -1,-1; -1,0; -1,+1; 0,+1), N — сумма значений в симметрично расположенных ячейках (координаты: +1,+1; +1,0; +1,-1; 0,-1), S — общее количество учитываемых проблем. Диапазон изменения показателя адаптации простирается от -1 до +1. Для полученных в нашем исследовании данных этот показатель составляет величину 0,48.

Очевидным недостатком предложенного показателя является то, что разным случаям приписывается одинаковый вес, однако нетрудно ввести дифференциацию этих случаев и учесть ее с помощью раз-

ных коэффициентов. Интуитивно можно предложить следующую матрицу коэффициентов для вычисления итогового показателя (см. табл. 6).

Таблица 6

Коэффициенты для вычисления взвешенного показателя адаптации A_6

Сдвиги частот \ Сдвиги интенсивностей	+1	0	-1
+1	1	0,5	0,75
0	0,25	0	0,25
-1	0,75	0,5	1

Пересчитанный с помощью коэффициентов, представленных в табл. 6, показатель адаптации, назовем его «взвешенным показателем адаптации» A_6 , будет иметь для наших данных значение 0,31, что тоже указывает на успешный, хотя и более умеренный, ход адаптации.

В то же время ясно, что уменьшение интенсивности переживаний не завершается после окончания первого семестра. Об этом же свидетельствуют и результаты сравнения данных первокурсников с данными студентов III курса. Последних можно рассматривать как контрольную группу, но поскольку она была довольно малочисленной, сравнение будет иметь лишь предварительный и скорее пилотажный характер. Для более наглядного сравнения данные студентов I курса подвергались преобразованию в T -величины.

Перевод в T -величины осуществлялся по формуле $T = 50 + [10(X - M) / SD]$, где X — среднегрупповое значение частоты (или интенсивности) переживания по данной проблеме для первокурсников в сентябре или в декабре; M — среднегрупповое значение частоты (или интенсивности) переживания по данной проблеме для контрольной группы; SD — стандартное отклонение частоты (или интенсивности) переживания по данной проблеме для контрольной группы. Заметим, что величина T , равная 50, соответствует среднему значению для контрольной группы. При этом, например, величина T , равная 60, означает, что оценка данной группы (или данного респондента) находится на одно стандартное отклонение выше нормативного среднего. При нормальности распределения следует ожидать, что 95 % случаев попадает в диапазон между 30 и 70 T -величинами.

Средние значения T , полученные путем усреднения по всему профилю проблем, с которыми встречаются первокурсники в сентябре и декабре, представлены в табл. 7. Там же показаны результаты проверки значимости различий между двумя опросами (t -тест для зависимых выборок). Приведенные результаты подтверждают наличие существенного уменьшения интенсивности переживаний ($p < 0,01$) при общей неизменности частоты встречаемости проблем, причем сдвиг значений интенсивности направлен в сторону сближения с аналогичными данными контрольной группы. Интересно также отметить, что в целом частоты проблем у первокурсников

оказываются ниже, чем в контрольной группе (значения меньше 50), однако интенсивность их переживания по сравнению с третькурсниками значительно выше.

Таблица 7

Сравнение усредненных по всему проблемному профилю T -величин частоты и интенсивности переживаний в сентябре и декабре

Показатели	Сентябрь	Декабрь	t	df	Значимость
Частота	48,74	48,79	-0,10	32	Нз
Интенсивность	55,74	53,29	3,36	32	0,002

Проверку надежности методики можно осуществить сравнением средних показателей интенсивности и частоты переживаний (по отдельным проблемам и в целом по всем проблемам) для разных (независимых) выборок, а также с помощью вычисления коэффициента корреляции соответствующих профилей средней интенсивности и частоты переживаний в этих выборках.

В данном исследовании, как уже отмечалось в разделе «Метод», было три выборки первокурсников: 1) участники только первого обследования (в сентябре); 2) участники только второго обследования (в декабре); 3) участники двух обследований. Поэтому мы можем сравнить профили интенсивности и частоты переживаний в двух независимых выборках для каждого из обследований.

Коэффициенты корреляции (Пирсона) между профилями ($N = 33$) средних значений интенсивности переживаний в таких группах для первого и второго обследования составили 0,936 и 0,916 ($p < 0,001$), для профилей средних частот величины корреляции были еще более высокими — 0,973 и 0,948 ($p < 0,001$).

Для сравнения: коэффициенты корреляции между профилями интенсивности и частоты для одной и той же группы имели существенно более низкие значения: 1) для группы 1 — 0,502 ($p < 0,01$), для группы 2 — 0,494 ($p < 0,01$) и для группы 3 (участники обоих обследований в сентябрьском обследовании — 0,421 ($p < 0,05$), в декабрьском — 0,605 ($p < 0,001$).

Отдельно для каждой зависимой переменной (интенсивности и частоты переживаний) и отдельно для каждого обследования (сентябрь и декабрь) про-

водился дисперсионный анализ с внутригрупповой переменной «проблемы» с 33-мя уровнями и межгрупповой переменной «группа» с двумя уровнями. Таким образом, получены результаты четырех двухфакторных дисперсионных анализов.

Во всех четырех анализах фактор «проблемы» имел высокую значимость (величины F в диапазоне от 31,79 для интенсивности в декабре до 56,42 для частоты в сентябре, все $p < 0,001$). Фактор «группа», напротив, во всех случаях был надежно незначимым. Немного сложнее ситуация с взаимодействием факторов «проблемы» и «группа». Для интенсивности переживаний это взаимодействие было незначимым: для сентября $F = 1,82$ ($p < 0,01$), для декабря $F = 1,67$ ($p < 0,05$); для частоты переживаний в обоих случаях данное взаимодействие было незначимым.

Дополнительный анализ различий между группами по отдельным проблемам (t -тест) выявил значимые различия: по пяти проблемам для интенсивности переживаний в сентябре; по одной проблеме для частоты в сентябре; по трем проблемам для интенсивности в декабре; по одной проблеме для частоты в декабре.

Таким образом, при достаточно высоком уровне сходства профилей (все коэффициенты корреляций в диапазоне 0,92–0,97), статистически значимые различия между независимыми выборками имели место в 10 случаях из 132 возможных (7,6 %). Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют об удовлетворительной межгрупповой надежности методики.

Таким образом, представленный в статье опросник студенческих проблем позволил достаточно четко и наглядно продемонстрировать наличие социально-психологической адаптации у первокурсников в течение первого семестра, которая, очевидно, не завершается в первом семестре и продолжается в течение последующих курсов. Важно подчеркнуть, что возможность продемонстрировать существование адаптации была обеспечена тем, что данные по частоте встречаемости различных проблем были дополнены данными по интенсивности их переживания. И выводы об адаптационных сдвигах во многом обязаны именно последним. Этот факт свидетельствует о плодотворности принципа построения психологического опросника на основе концепции переживания, выдвинутой Л. С. Выготским.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
3. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. 2010 (в печати).
4. Мещеряков Б. Г. Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
5. Мещерякова И. А. Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
6. Паршина Т. О. Структурная модель социально-психологической адаптации человека // Социологические исследования. 2008. № 8.
7. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
8. Реан А. А. Психология изучения личности. СПб., 1999.
9. Слободская Е. Р. Развитие ребенка: индивидуальность и приспособление. Новосибирск, 2004.

Operationalization of social and psychological adaptation in students using the concept of emotional experience

B. G. Mescheryakov

PhD in Psychology, Dr., the head of the Psychology chair, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»

G. I. Sobolev

Bachelor student at the Psychology chair, International University of Nature, Society and Humankind «Dubna»

The procedure of research of social and psychological adaptation in students and the process of its designing are described. The concept of emotional experience (perezhivanie) introduced in the works by L. S. Vygotsky on the role of social environment in psychological and personal development became the theoretical grounding of the procedure. The research displayed statistically significant shifts in frequency and intensity of emotional experiences arising in connection with different problems of university life in the course of adaptation process. The group of students ($N = 110$) was investigated using the above-described procedure twice: at the beginning and at the end of the first semester. The fact of adaptation to many difficult situations that first-graders usually face was revealed. Satisfactory intergroup validity of the procedure was confirmed.

Keywords: social and psychological adaptation, emotional experience, student, first-graders.

References

1. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. *Vygotskii L. S.* Lekcii po pedologii. Izhevsk, 2001.
3. *Dubovickaya T. D., Krylova A. Ya.* Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010 (v pechati).
4. *Mescheryakov B. G.* Vzgl'yady L. S. Vygotskogo na nauku o detskom razvitii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 3.
5. *Mescheryakova I. A.* Nekotorye problemy i rezul'taty izucheniya problemnogo polya starsheklassnikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
6. *Parshina T. O.* Strukturnaya model' social'no-psihologicheskoi adaptacii cheloveka // Sociologicheskie issledovaniya. 2008. № 8.
7. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
8. *Rean A. A.* Psihologiya izucheniya lichnosti. SPb., 1999.
9. *Slobodskaya E. R.* Razvitie rebenka: individual'nost' i prispособlenie. Novosibirsk, 2004.