



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное об-
разовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования

Е.А. Василенко

**СОЦИАЛЬНЫЙ СТРЕСС
И ЕГО ВЛИЯНИЕ
НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ
АДАПТАЦИЮ ЛИЧНОСТИ**

Монография

Челябинск
2019

УДК 151.8:378
ББК 88.4:74.480
В 19

Василенко Е.А. Социальный стресс и его влияние на социально-психологическую адаптацию личности: монография / Е.А. Василенко; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. – 272 с.

ISBN 978-5-907210-71-4

В монографии анализируются и систематизируются научные представления о сущности, видах, причинах и функциях социального стресса; обсуждаются проблемы, связанные с влиянием стресса на социально-психологическую адаптацию личности.

Представлены результаты эмпирических исследований социального стресса и проблем социально-психологической адаптации у студентов, учащихся, педагогов.

Монография может быть интересной психологам, преподавателям высшей школы, а также студентам, обучающимся по направлениям «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование».

Рецензенты:

Е.А. Рыльская, доктор психологических наук, декан факультета психологии, зав. кафедрой психологии развития и возрастного консультирования ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)»;

Н.И. Гусякова, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

ISBN 978-5-907210-71-4

© Е.А. Василенко, 2019

Оглавление

Введение	6
----------------	---

Глава 1. Проблема социального стресса

в психологической литературе	9
-------------------------------------------	----------

1.1. Стресс: понятие, механизмы, виды	9
---------------------------------------------	---

1.2. Социальный стресс: понятие, особенности, функции	13
-------------------------------------------------------------	----

1.3. Виды социального стресса	22
-------------------------------------	----

1.3.1. Стресс, связанный с социально-экономическими условиями жизни	24
------------------------------------------------------------------------------	----

1.3.2. Стресс, связанный с политической жизнью общества	33
------------------------------------------------------------------	----

1.3.3. Информационный стресс	36
------------------------------------	----

1.3.4. Профессиональный стресс	40
--------------------------------------	----

1.3.5. Коммуникативный стресс	47
-------------------------------------	----

1.3.6. Семейный стресс	52
------------------------------	----

1.3.7. Военный стресс	59
-----------------------------	----

1.3.8. Стресс, связанный с миграцией и эмиграцией	62
---------------------------------------------------------	----

1.3.9. Стресс, связанный с террористической и криминальной угрозами	64
------------------------------------------------------------------------------	----

1.3.10. Экологический стресс	70
------------------------------------	----

1.3.11. Стресс, связанный с проблемами самореализации личности	77
-------------------------------------------------------------------------	----

Выводы по главе 1	81
-------------------------	----

Глава 2. Проблемы социально-психологической

адаптации в психологической литературе	83
-----------------------------------------------------	-----------

2.1. Понятие социально-психологической адаптации в различных направлениях в психологии	83
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2.2. Механизмы, стратегии и виды социально-психологической адаптации	92
-------------------------------------------------------------------------------	----

2.3. Результаты социально-психологической адаптации: адаптированность, ее уровни и критерии	95
2.4. Социальная среда и личность: динамика взаимодействия	101
Выводы по главе 2	105

Глава 3. Влияние социального стресса на социально-психологическую адаптацию личности.....	107
3.1. Теоретические модели влияния социального стресса и социально-психологическую адаптацию личности	107
3.2. Факторы, влияющие на выраженность социального стресса и реагирование на него	118
Выводы по главе 3	135

Глава 4. Эмпирические исследования социального стресса.....	137
4.1. Социальный стресс у студентов-магистрантов педагогического вуза и его вклад в социально-психологическую адаптацию.....	137
4.2. Исследование экзаменационного стресса у студентов младших курсов педагогического университета	141
4.3. Факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию студентов-первокурсников.....	146
4.4. Социальный стресс и проблемы социально-психологической адаптации у педагогов в современных условиях	185
4.5. Проблемы социально-психологической адаптации молодых педагогов в образовательных организациях.....	188
4.6. Экологический стресс и его влияние на социально-психологическую адаптацию человека	192

4.7. Развод родителей как фактор социального стресса и психической травматизации ребенка	214
4.8. Особенности социально-психологической адаптации родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития	222
4.9. К проблеме методов диагностики экзаменационного стресса у студентов вузов	225
Библиографический список	231
Приложения	262

Введение

Современный человек живет в мире, где все происходит в очень напряженном, ускоренном темпе, где нужно работать с большим количеством информации, где стресс стал практически повсеместным явлением. Не удивительно, что за последние десятилетия в научной литературе появился все возрастающий интерес к проблемам, связанным с исследованием социального стресса. Под этим понимается особый вид стресса, порождаемый стимулами социальной природы, к которым можно отнести и экзамен, и повышенную ответственность на работе, и информационную перегрузку, и межличностные конфликты.

К числу ученых, в работах которых начала формироваться проблематика исследования социального стресса, можно отметить таких американских исследователей, как B.S. Dohrenwend, B.P. Dohrenwend, S. Levine, N.A. Scotch, E. Gross, H. Kaplan, G.C. Gleser, B.L. Green, C. Winget. В работах этих ученых началось изучение особого вида стресса, который вызывается стимулами, порождаемыми обществом. В нашей стране среди пионеров исследований социального стресса можно назвать таких ученых, как Н.И. Наенко, Ф.Б. Березин, В.А. Бодров. Они исследовали психическое состояние и эффективность деятельности человека в особо трудных условиях.

В 1970-1990-е гг. под редакцией S. Levine, N.A. Scotch и H. Kaplan были изданы первые сборники научных работ, объединенных идеей изучения специфического стресса, источником которого является общество [260; 266]. Так вырисовывалась новая проблемная область исследований, появились первые теоретические обобщения. Так, H. Kaplan определил психосоциальный стресс как особый вид стресса, который имеет социальное

происхождение, обусловленность и проявляется в ситуациях социального взаимодействия (Kaplan, 1996).

Позднее появилось много эмпирических исследований, посвященных *отдельным аспектам* социального стресса, связанным: с профессиональной деятельностью, с процессом обучения, с семейным неблагополучием или с конфликтом между работой и семьей, с миграцией и эмиграцией, с военными действиями, с информационной перегрузкой, с проживанием в больших городах, с социально-экономическим положением, с принадлежностью к группам, выделенным по расовому, этническому, гендерному и другим признакам, с контактами между этими группами, с экологическим неблагополучием, экологическими и техническими катастрофами, с терроризмом.

Однако, несмотря на растущий научный интерес к социальному стрессу, проявляющийся в значительном количестве эмпирических исследований, посвященных *отдельным его аспектам*, в психологической литературе пока очень немного работ, в которых этот феномен рассматривался бы *целостно* и в которых была бы представлена попытка *теоретического осмысления* его особенностей по сравнению с другими видами стресса, его функций и механизмов влияния на социально-психологическую адаптацию личности.

Настоящая работа представляет собой попытку решить эти задачи. Работа состоит из 4-х глав.

В главе 1 представлен обзор теоретических подходов к пониманию сущности стресса, *особенностей социального стресса* и видов социальных стрессоров, функций социального стресса. В этой главе подробно рассмотрены различные *виды социального стресса*, которые, согласно, имеющимся в литературе данным, могут иметь самостоятельное влияние на социально-психологическую адаптацию личности.

В главе 2 представлен обзор теоретических подходов к пониманию сущности *социально-психологической адаптации*, ее

видов, механизмов, этапов. Представлено также авторское видение критериев социально-психологической адаптированности.

В главе 3 сделана попытка выявить основные *способы влияния социального стресса* на социально-психологическую адаптацию личности, анализируются основные теоретические модели, с помощью которых можно объяснить это влияние.

В главе 4 представлены результаты *эмпирических исследований* социального стресса и социально-психологической адаптации личности. Они являются результатом многолетней исследовательской работы автора. Во многих из представленных исследований сделана попытка определить вклад социального стресса в итоговую социально-психологическую адаптированность личности (см. параграфы 4.1, 4.3, 4.4, 4.6).

Глава 1. Теоретические аспекты исследования социального стресса в психологической литературе

1.1. Стресс: понятие, механизмы, виды

Как известно, создатель учения о стрессе Г. Селье понимал под ним неспецифическую реакцию организма на любое предъявленное ему требование, вызывающее необходимость перестройки жизнедеятельности организма (Селье, 1982). Он полагал, что физиологические реакции организма при стрессе практически не зависят от природы внешнего воздействия, т.е. стимула, вызывающего необходимость перестройки – стрессора. Стресс представляет собой практически универсальную защитную реакцию, имеющую адаптивное значение. Поэтому Г. Селье назвал его общим адаптационным синдромом. Он полагал, однако, что если защитная реакция окажется слишком сильной и длительной, то она может перейти в болезнь. В связи с этим он выделил три стадии стресса, а именно, стадии тревоги, сопротивления и истощения. Физиологические реакции в ответ на кратковременные нагрузки исчезают сразу же, как только ситуация меняется на благоприятную. Более длительные нагрузки приводят к стойкой адаптации физиологической системы. Однако чрезвычайные по силе и длительности нагрузки ведут к срыву работы адаптационной системы, что является причиной различных заболеваний, среди которых – заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта и т.д.

В дальнейшем было выявлено, что неспецифичность стрессовых реакций, их универсальность, независимость от стрессора, является некоторой абстракцией. Появились данные о том, что некоторые вредные физические условия (физические нагрузки, голодание, жара) не вызывают общего адаптационного синдрома (108, с. 25). Степень контролируемости стрессовой ситуации, например, при ударе электрическим током, сущест-

венно влияет на выброс адреналина, но не влияет на выработку и концентрацию норадреналина (108, с. 40). В исследованиях П.К. Анохина было показано, что различные типы мотивации и деятельности связаны с активацией различных мозговых структур и различными биохимическими изменениями в организме [71, с.12]. Кроме того, различные индивиды по-разному реагируют на одни и те же стимулы; влияние на это оказывают множество факторов: степень активности и реактивности нервной системы, темперамент, группа крови, содержание эндорфинов, организация ритмов биоэлектрической активности мозга и др. (Strelau, 1995; Данилова, 1992).

В работах Р. Лазаруса были выделены физический стресс, связанный с воздействием стрессоров физической природы, и психический стресс, вызываемый различными психическими стрессорами – стимулами и ситуациями, воспринимаемыми как угрожающие, а также процессами, основанными на следах эмоциональных переживаний (Lazarus, 1977).

Психофизиологические исследования стресса выявили его роль в общем процессе адаптации. Была выявлена роль стресс-синдрома в мобилизации энергетических и структурных ресурсов организма (Панин, 1983; Меерсон, 1981; Фомин, 2003 и др.).

Что касается психологических исследований, то существуют различные психологические модели стресса. В современной психоаналитической литературе существует понимание стресса как события или группы событий, нарушающих баланс между основными структурами личности, достигаемый с помощью Эго. Это заставляет Эго искать новые способы достижения психологического гомеостаза (Menninger, 1977).

В когнитивных моделях стресса подчеркивается роль восприятия и познания субъектом стрессовой ситуации, которые и определяют характер возникающих эмоций (Bandura, Walters, 1964; Bandura, 1995).

В интеракционной модели Т. Кокса стресс предстает как воспринимаемый дисбаланс между требованиями, предъявляемыми ситуацией, и ресурсами, необходимыми для того, чтобы справиться с этими требованиями. Когда человек оценивает ситуацию как стрессовую, он использует свои ресурсы для того,

чтобы справиться с ней; неадекватное разрешение ситуации ведет собственно к стрессу. Процесс этот цикличен, а характерные для индивида способы разрешения стрессовых ситуаций, закрепившись во многих взаимодействиях, становятся частью его личности (Кокс, 1981).

В модели Р. Лазаруса стресс также рассматривается как трансактный процесс взаимодействия индивида с окружающим миром, в ходе которого важными моментами являются процесс восприятия и оценки стрессора со стороны индивида и выбор и реализация индивидом той или иной стратегии адаптивного поведения. При этом эмоции рассматриваются не только как результат восприятия стрессовой ситуации, но и как катализатор и результат копинга (Lazarus, 1977).

По мнению Т. Кокса, можно разделить все определения понятия «стресс» на группы по тем основным категориям, которые лежат в основе теоретического понимания его сущности:

1. Определения, основанные на реакциях. В рамках такого подхода стресс рассматривается как зависимая переменная, как реакция на внешний фактор (стрессор). Этот подход был заложен в работах основателя учения о стрессе, Г. Селье, и продолжен в работах целой плеяды ученых (Levi, Kagan, McGrath и др.). Многие из этих исследователей подчеркивали, что стресс может приводить как к успешной адаптации, так и к упадку деятельности, истощению нервной системы.

2. Определения, основанные на стимулах. В рамках такого подхода стресс – это характеристика внешней среды, которая является беспокоящей, разрушающей организм и личность. Этот подход виден в работах таких ученых, как Symonds, Levine, Weitz и др. При этом определенный уровень стимуляции со стороны среды человеку необходим, является оптимальным. Тогда можно выявить ситуации, которые являются стрессогенными: ситуации чрезмерной стимуляции (сенсорной, эмоциональной) и ситуации недостаточной загруженности, вызывающие скуку. Этот подход продуктивен в психологии труда, организационной психологии, а также в психологии воспитания.

3. Определения, основанные на взаимодействии. Этот подход исходит из представления о том, что стресс возникает

вследствие особых взаимоотношений между человеком и окружающей средой, при этом человек рассматривается не как пассивное существо, подвергающееся воздействию и отвечающее определенными реакциями, а как активный субъект, воспринимающий ситуацию и ее требования и формирующий ответное поведение для того, чтобы с этими требованиями совладать. Этот подход развивался в работах Т. Сох, R. Lazarus и др. В этом подходе основное внимание уделяется выявлению восприятия индивидом стрессора, его оценки, осознания собственных возможностей и формирования копинг-поведения, т.е. поведения, направленного на адаптацию к ситуации. Стресс рассматривается как феномен в значительной степени индивидуальный: то, что для одного человека является вызовом, ведущим к возникновению интенсивного стресса, для другого является рабочей ситуацией, не связанной с переживанием стресса [108].

Что касается стрессоров, то к ним относят разнообразные явления и события. По мнению Я. Стреляу, это, в первую очередь, непредсказуемые и неконтролируемые события, значительные изменения в жизни, ситуации с очень высокой или низкой стимуляцией, травматические события (война, смерть, несчастье), а также ситуации несоответствия требованиям среды или своих собственных ценностей (Strelau, 1995).

По мнению Ю.М. Губачева и др., стрессоры могут быть разделены также на стрессоры активной деятельности, стрессоры оценки, рассогласованности деятельности и физические и природные стрессоры [234, с.6]. В качестве стрессоров рассматривают также гелиогеофизические сдвиги, межличностные и внутриличностные конфликты [204].

Что касается классификации различных видов психологического стресса, то по длительности выделяют краткосрочный (острый) и длительный (хронический) стресс (Судаков, 1991). По мнению многих исследователей, именно затяжной характер стрессовых реакций наносит наибольший вред нервно-психическому и физическому здоровью человека, так как эмоциональные реакции утрачивают свой адаптивный характер и ведут как к изменению личности, так и к стойким психофизиологическим нарушениям (Судаков, 1991; Березин, 1988; Губа-

чев и соавт, 1976). Однако, острый стресс большой силы также способен порождать тяжелые психологические и психофизиологические реакции, что, например, показывают эпидемиологические исследования, посвященные распространенности психологических травм после чрезвычайных ситуаций (Gleser, Green, Winget, 1981; Assanangkornchay, Tangboonngam, Edwards, 2004; Irutsu et al, 2004).

Таким образом, понятие «стресс» в современной психологии является многозначным. Оно означает и характеристику внешнего воздействия со стороны среды, превышающую адаптационные возможности организма и личности, и реакцию на такое воздействие, и особый характер взаимодействия организма и среды, при котором происходит восприятие индивидом стрессора, его оценка, осознание собственных возможностей и формирования поведения, направленного на адаптацию к ситуации.

1.2. Социальный стресс: понятие, особенности, функции

В психологической науке исследования социального стресса начались в еще в 1960-1970-х гг. Однако при наличии довольно большого количества исследований, исследующих *отдельные аспекты* социального стресса, практически отсутствует единое понимание сущности этого феномена, его функций, не определен спектр стрессоров, вызывающих его возникновение. До сих пор используются различные, близкие по смыслу термины, обозначающие указанный феномен («психосоциальный стресс», «социально-психологический стресс», «стресс в обществе»).

К числу ученых, в работах которых начала формироваться проблематика исследования социального стресса, можно отметить таких американских исследователей, как B.S. Dohrenwend, V.P. Dohrenwend, S. Levine, N.A. Scotch, E. Gross, H. Kaplan, G.C. Gleser, B.L. Green, C. Winget. В работах этих ученых нача-

лось изучение таких видов стресса, которые вызываются стимулами, порождаемыми обществом.

Исследования В.С. Dohrenwend, В.Р. Dohrenwend показали, что самостоятельный вид стресса связан с принадлежностью к определенной социальной группе, страте общества; особенно это касается низших слоев общества, члены которых ощущают выраженный психологический стресс [249]. Е. Gross сделал вывод о существовании организационного стресса, источником которого является специфическое напряжение, существующее в организации [254]. В работе S. H. Croog были обобщены результаты многих исследований семейных проблем и было выдвинуто представление о стрессе, возникающем в семье [246]. В работе G.C. Gleser, В.Л. Green, С. Winget был исследован стресс, возникающий в экстремальных ситуациях [4]. Было отмечено, что высокий уровень подверженности социальному стрессу связан с повышением заболеваемости [253].

В нашей стране среди пионеров исследований социального стресса можно назвать таких ученых, как Н.И. Наенко, Ф.Б. Березин, В.А. Бодров, исследовавших психическое состояние и эффективность деятельности человека в экстремальных условиях. В исследованиях Н.И. Наенко и В.А. Бодрова был исследован стресс, возникающий в работе специалистов, чья работа связана с переработкой интенсивного потока сложной, часто недостаточно определенной, меняющейся информации (диспетчеры, операторы ЭВМ и др.) [30; 137]. В работах Ф. Б. Березина, Л. Е. Панина было исследовано влияние на психофизическое состояние человека стресса, связанного с работой в экстремальных климатических условиях, например, на Крайнем Севере [27; 153].

Так сформировалась новая проблемная область исследований. В 1970-1990-е гг. были изданы сборники научных работ, объединенных идеей изучения специфического стресса, источником которого является общество [9; 10].

В конце XX - начале XXI в. появилось много эмпирических исследований, посвященных *отдельным аспектам* социального стресса, связанным:

- с профессиональной деятельностью (Gross, 1973; Наенко, 1976; Biggam, Kevin, Macdonald, 1997; Siu, Cooper, 1998; Tyler, Cushway, 1998; Березин, 1998; Stefansdottin, Sutherland, 2005; Семенова, 2002; Шингаев, 2008; Петров, Мингазов, 2012; Чуева, 2012; Фонталова, 2013; Манухина, 2014 и др.),
- с процессом обучения (Щербатых, 2001; Власова, 2009; Рунова, 2000; Чеснокова, 2009; Поздняков, 2010; Бусловская, Рыжкова, 2011; Буховцева, 2011; Зотова, Зотов, 2015 и др.),
- с семейным неблагополучием или с конфликтом между работой и семьей (Голофаст, Докторова, Божков, 1985; Келам, Эббер, 1985; Brogh, O'Driscoll, Kolliath, 2005; Туманова, 2001 и др.),
- с эмиграцией (Kirkcaldy, Siefen, Witting, 2005; Ross, Malanin, Pfaffin, 2006; Хрусталева, 2002; Идрисов, 2002 и др.),
- с военными действиями (McIntyre, Venture, 2003; Тарабрина, 2003; Миско, Тарабрина, 2004; Магомед-Эминов и соавт., 2004; Устюганов, 2010; Караяни, Утлик, 2018, Евдокимов, Рыбников, Шамрей, 2018 и др.)
- с информационной перегрузкой (Бодров, 2000; Коваль, 2008; Байгужин, 2012; Пронина, 2013; Самоотруева и соавт., 2015 и др.),
- с проживанием в больших городах (Milgram, 1977; Cohen et all, 1981; Яницкий, 1989; Казакова, 2018 и др.),
- с экономическим положением (Dohrenwend, Dohrenwend, 1973; А.М. Меллер-Леймкюллер, 2004; Величковский, 2005; Шафиркин, Штемберг, 2013 и др.),
- с принадлежностью к группам, выделенным по расовому, гендерному и др. признаку (Raitasalo et all, 1982; Nettles, Pleck, 1994; Stangor, Crandall, 2000; Zivotofsky, Voslowsky, 2005; Dovidio, Major, Crocker, 2005 и др.),
- с экологическим неблагополучием, экологическими и техническими катастрофами (Александровский, 1991; Мазур, Гельфанд, Качалов, 1992; Хавенаар, Румянцева, Я. ван ден Бут, 1993; Власова, 1995; Ткаченко, 1997; Голушко, 1998; Храбров, 1999; Шамарин, Мартынчик, Анискин, 2003; Assanangkornchay, Tangboonngam, Edwards, 2004; Василенко, 2009 и др.),

- с терроризмом (Кочергина, 2000; Ениколопов, 2010; Соснин, 2010; Зинченко, Солдатова, Шайгерова, 2011 и др.).

Что же касается определений социального стресса, то первые из них появились уже в 1970-е гг. Так, Е. Gross определил стресс в организации как социально-психологический феномен, психическое напряжение, возникающее в результате взаимодействия между личностью и социальной организацией, зависящий как от особенностей личности, так и от особенностей организации [254, р. 54].

В.S. Dohrenwend, В.Р. Dohrenwend определили социальные стрессоры как объективные события, которые разрушают или угрожают разрушить обычную деятельность индивида. К таким событиям могут быть отнесены как ситуации, повышающие статус индивида, так и понижающие его; и в том, и в другом случае возникает социальный стресс, он связан с изменением положения человека в обществе [249, р. 115-116].

Более обобщенное определение сформулировал американский ученый Н. Карлан в конце 1990-х гг. В своей вводной статье к сборнику работ, посвященных психосоциальному стрессу, он отметил, что психосоциальный стресс имеет **социальное происхождение, обусловленность и проявляется в ситуациях социального взаимодействия**. Среди причин психосоциального стресса ученый перечислил, например, ролевое напряжение, негативные социальные события (перевороты, войны), критические жизненные ситуации, осознание или предвидение собственной или коллективной неуспешности [261].

В отечественной психологии одним из первых обратился к определению сущности социального стресса Е.В. Руденский. Он использовал понятие «социально-психологический стресс». Это вид стресса, по мнению ученого, порождается общественными условиями, он возникает в периоды социальных трансформаций, проявляется в дезинтеграции диспозиционной системы и регуляции процессов социального функционирования личности, может способствовать ее виктимизации [61].

А.М. Меллер-Леймкюллер использует понятие «стресс в обществе» и рассматривает расстройства, связанные со стрес-

сом. Среди причин стресса в обществе он называет быстрые экономические и социальные изменения, приводящие к потере социального статуса и нарушению социальной идентичности личности, войны и связанные с ними миграции населения (Меллер-Леймкюллер, 2004). Автор отметил, что в результате тяжелого социально-экономического кризиса и высокого уровня социального стресса среди жителей Восточной Европы в начале XXI века количество людей с умеренной депрессией было почти в 2 раза больше, чем среди жителей Западной Европы; смертность в группе мужчин среднего возраста в 4 раза выше [43, с. 6].

В работе Б. Андресена, Ф.-М. Старка и Я. Гросса используется понятие «социальный стресс» при анализе ситуации распространения пугающих слухов и панических реакций среди населения Германии после аварии на Чернобыльской АЭС. Исследователи отметили, что недостаточная и пугающая информация способна вызвать стрессовые реакции широкого спектра. К их числу относятся:

- эрефлексивные процессы, связанные с этим беспокойством;
- информационные потребности: интерес к информации относительно пугающего фактора, а также поведение, ориентированное на поиск такой информации;
- усилия к защите: все аспекты избегания действия вредных факторов, защиты себя и своих близких;
- политические требования: все аспекты политических суждений и намерений, касающихся борьбы против пугающих факторов;
- реактивно-психотическая тенденция: проявления перцептивных aberrаций, магического мышления, необычных телесных ощущений [11].

Б.Т. Величковский также использует понятие «социальный стресс», говоря о социально-экономических проблемах и высокой смертности в России в конце XX – начале XXI в. Он аргументирует введение термина «социальный стресс», отмечая, что он имеет свои особенности:

1) он касается не любых живых организмов и даже не любого человека, а только дееспособного индивида;

2) возникающие под влиянием социального стресса отрицательные изменения в уровне смертности и продолжительности жизни, в максимальной степени происходят не в наиболее ранимых детских и пожилых возрастных группах, а у лиц трудоспособного возраста, то есть изменяется фундаментальная биологическая закономерность – различие в устойчивости основных возрастных групп населения;

3) изменения, возникающие в организме под влиянием социального стресса, не ограничиваются чрезмерной нейрогормональной реакцией и вызываемыми ею патологическими процессами, а касаются всех классов болезней;

4) социальный стресс имеет свою специфическую причину развития, связанную с утратой мотивации деятельности [48].

Последнюю особенность автор считает ключевой. Резко снизившаяся в конце XX в. оплата труда перестала выполнять свою базовую функцию: стимулировать повышение качества и производительности труда. Бедное и малообеспеченное население лишилось полноценного доступа к социальным услугам, оказалось вынужденным экономить на продуктах питания и качественных лекарствах. Социальный стресс в это время достиг максимального уровня. Поэтому закономерно, что именно после дефолта 1998 г. убыль населения в России стала составлять практически миллион человек ежегодно [48, с.27].

А.В. Шафиркин и А.С. Штемберг тоже используют понятие «социальный стресс», дополняя его понятием «психоэмоциональной напряженности», говоря об изменении психологического состояния населения России в 1990-е гг. Они отметили, что многократное снижение доходов населения, оказавшееся значительно ниже прожиточного минимума, выросшее вследствие этого психоэмоциональное напряжение в семьях, кардинальное изменение ценностей в обществе, значительное снижение безопасности привело к тому, что психологическое состояние большинства населения России изменилось сначала в сторону повышенной тревожности, а затем перешло в состояние

длительно действующего эмоционального стресса, переходящего в состояние глубокой депрессии [225, с.30].

Представленный обзор показывает, что понятия «социальный стресс», «психосоциальный стресс» все чаще используются в литературе. Под ними подразумевают вид психологического стресса, *возникающий вследствие воздействия стрессоров социальной природы*, проявляющийся в ситуациях социального взаимодействия. Он влияет на социально-психологическую адаптацию личности, ее психологическое состояние и социальное поведение.

Однако, при всей кажущейся простоте и логичности такое определение социального стресса дает больше вопросов, чем ответов. Прежде всего, встает вопрос, *какие стрессоры можно считать социальными*.

Еще Р. Лацарус выделил физический стресс, связанный с воздействием стрессоров физической природы, и психологический стресс, вызываемый различными психологическими стрессорами – стимулами и ситуациями, воспринимаемыми как угрожающие, а также процессами, основанными на следах эмоциональных переживаний (Lazarus, 1977). Однако психологические стрессоры практически все связаны с социальными ситуациями, в которые вовлекается личность. Человек непрерывно живет в обществе, занимается деятельностью, организованной в обществе, постоянно вступает в общественные отношения – с людьми, группами людей. Сама личность человека глубоко социальна; психологи самых разных направлений сходятся в том, что личность человека складывается в непрерывном взаимодействии с обществом с самых первых дней его жизни. Сознание человека социально по своей природе, *поэтому практически все психологические стрессоры можно считать социальными*.

Однако такое расширительное толкование социальных стрессоров просто приведет к замене понятия «психологический стресс» на понятие «социальный стресс». Это похоже на шутливое высказывание о том, что если вся психика человека социальна по происхождению, то вся психология является социальной психологией; такое расширение предмета социальной психологии привело бы к ее растворению в огромной сфере на-

учного знания, именуемой психологией. Так и неоправданное расширение понятия «социальный стресс» приведет, в конечном счете, к потере его познавательного потенциала.

Тогда надо определить круг стрессоров, которые можно считать социальными. На основе анализа результатов имеющихся в науке эмпирических исследований мы выделили следующие основные *группы социальных стрессоров*:

1) стрессоры, связанные с макросоциальными событиями и условиями жизни (политические, экономические, социальные условия жизни, интенсивные социальные изменения и пр.);

2) стрессоры, связанные с изменением социального статуса человека, вхождением в новые для него социальные группы, освоением их норм и ценностей; эти стрессоры запускают процесс адаптации личности к социальной группе, ее приспособление к ней;

3) стрессоры, связанные с поддержанием семьи, ее требованиями к личности и проблемами функционирования;

4) стрессоры, связанные деятельностью (профессиональной и учебной), ее требованиями к личности, а также отношениями в процессе деятельности;

5) стрессоры, связанные с переработкой информации, ее неопределенностью, сложностью, обилием или недостаточностью, недостоверностью, в том числе с восприятием информации из СМИ;

6) стрессоры, связанные с проживанием в больших городах, с интенсивным взаимодействием с людьми, в том числе контактами с незнакомыми людьми;

7) стрессоры, связанные с войнами, участием в боевых действиях, вынужденными переселениями;

8) стрессоры, связанные с миграцией и эмиграцией;

9) стрессоры, связанные с террористической и криминальной угрозами;

10) стрессоры, связанные с экологическими и техногенными катастрофами;

11) стрессоры, связанные с проблемами самоактуализации личности, трудностями в реализации своих способностей и стремлений.

Указанный перечень не претендует на полноту и завершенность, но может явиться основой для дальнейшего осмысления проблемы. Имеющиеся в науке данные показывают, что *каждая из перечисленных групп стрессоров способна самостоятельно вызывать выраженный стресс* и влиять на качество социально-психологической адаптации личности. Интенсивная же нагрузка на нескольких уровнях одновременно часто ведет к дезадаптации [1, с. 13].

Теперь попробуем ответить на вопрос, какие же **функции** выполняет социальный стресс. Во многих работах отмечается негативное воздействие социального стресса на жизнедеятельность, психическое состояние и здоровье человека. Однако, имеются сведения и о том, что низкая стимуляция со стороны социума также является стрессором [249, p. 115].

Однако, очевидно, что любой стресс выполняет, в целом, адаптивную функцию. Это касается как психофизиологических сдвигов (Панин, 1983; Меерсон, 1981; Фомин, 2003 и др.), так и психологических реакций. Если исходить из трансакционной модели Р. Лазаруса, стресс является процессом взаимодействия личности и ситуации, а стрессовые реакции рассматриваются как результат определенных отношений между требованиями ситуации и ресурсами личности, зависящий от когнитивных процессов оценки. Стрессовые эмоции мобилизуют человека, формируя его готовность к действию, а выбранная стратегия копинга ведет к достижению того или иного адаптивного результата, который вновь подвергается оценке (Lazarus, 1977). Таким образом, стрессовые реакции мобилизуют человека и участвуют в организации адаптивного поведения.

Социальный стресс, по нашему мнению, также играет **адаптивную роль** во взаимодействии личности и социальной среды. На наш взгляд, можно выделить следующие его функции:

1) социальный стресс позволяет личности дать **обобщенную эмоциональную оценку** своего взаимодействия с социальной средой;

2) социальный стресс индуцирует выработку **индивидуального поведения**, направленного на оптимизацию своего взаимодействия с социальной средой;

3) социальный стресс может *мобилизовать человека (и группы людей) на формирование общественной и политической активности*, направленной на изменение группового взаимодействия, на улучшение социальной ситуации.

Отметим, что последняя функция существенно *отличает социальный стресс от других видов стресса*. Возникающий в социуме, он свойственен людям как социальным существам, являющимися членами различных групп. Поэтому реакции на социальные стрессоры могут не ограничиваться выработкой индивидуального адаптивного поведения и использованием индивидуальных копинг-стратегий. Социальный стресс, связанный с воздействием стрессоров, являющихся общими для той или иной социальной группы, запускает их активность по изменению социальной среды.

Отметим, что в отличие от физической среды, *социальная среда чрезвычайно изменчива, гораздо более доступна влиянию человека*. Поэтому приспособление к ней может происходить не за счет подстройки к ней, а за счет изменения самой среды. Именно благодаря этому, социальная адаптация по сравнению с биологической характеризуется большей активностью (Мельникова, 1995).

Таким образом, социальный стресс выполняет адаптивные функции, мобилизуя личность (и группы людей) на оптимизацию взаимодействия с социальной средой, способствуя тем самым развитию как социума, так и личности.

1.3. Виды социального стресса

Социальный стресс чрезвычайно разнообразен, как и сам социум. Поэтому можно разделить его на виды по разным критериям, например, по длительности, интенсивности, сферам жизнедеятельности человека, в которой он возникает и проявляется.

В литературе принято выделение видов стресса по размеру их негативной валентности и времени, требуемому на реадaptацию. В таком случае выделяют повседневные микрострессы (рабочие, межличностные, ролевые и др.), критические жизнен-

ные события и хронические стрессы (MacLean, 1994). Изучению как критических жизненных событий, так и повседневного стресса посвящено немало работ. Было отмечено, что повседневный стресс на работе, особенно у лиц работающих с людьми или в ситуации повышенной ответственности, ухудшает социальную адаптацию и самочувствие человека, может негативно влиять на здоровье, способствуя развитию различных психосоматических заболеваний (Siu, 1998; Tyler, 1998).

Критические жизненные события также способствуют развитию дистресса; обладая временной дискретностью и высокой негативной валентностью, они бросают вызов адаптивным ресурсам личности и ее «теории мира» и часто оказываются связанными с развитием психосоматических заболеваний (Kaplan, Dampous, 1997; Fisher, 1995; Irutsu et al, 2004; Анцыферова, 1994; Карцева, 1988; Мазур, 1992). Вместе с тем, во многих случаях именно состояние стресса усиливает вероятность и частоту появления критических жизненных событий и восприятию рядового события как стрессогенного (Kaplan, Dampous, 1997).

Что касается хронических стрессоров, то они характеризуются, в первую очередь, временной протяженностью стресса, представляя собой постоянно повторяющиеся стрессовые ситуации или затянувшиеся нагрузки; они могут быть также связаны с ролевым напряжением или тяжелым социальным положением (MacLean, Link, 1994). К ним относятся и неблагоприятные климатические условия (Березин, 1988; Панин, 1983). Хронические стрессоры с течением времени истощают адаптивные ресурсы личности, вызывая различные формы психической дезадаптации, способствуя развитию различных заболеваний (Березин, 1988; Александровский, 1993; Казначеев, 1983; Gleser, Green, Winget, 1981).

Отмечен также кумулятивный эффект совместного действия разнообразных стрессоров; так, повседневные стрессоры и критические жизненные события могут увеличивать эффекты хронических стрессов, и их совместное действие может привести к тому, что процесс адаптации будет нарушен [1, с. 13; 27, с.134; 195, с. 9].

Теперь рассмотрим виды социального стресса *по сферам жизнедеятельности человека, в которых он возникает и проявляется*. Более или менее устойчивой классификации пока нет. Так, В. А. Бодров выделяет:

- семейный,
- профессиональный,
- информационный стресс [30].

В модели жизненного стресса Р.Т. Wong выделены следующие виды межличностного стресса, связанные с различными областями жизни:

- 1) семейный – связанный с трудностями по поддержанию семьи и отношений в ней,
- 2) рабочий – связанный с тяжелой, небезопасной работой, ролевой неопределенностью, конфликтами, несправедливой оценкой труда, нарушениями его организации,
- 3) финансовый – связан с трудностями поддержания финансового благополучия,
- 4) общественный – вызван проблемами, которые испытывают большие группы людей – бедность, экономические и политические проблемы,
- 5) экологический – связан с воздействием экстремальных условий окружающей среды, ожиданием такого воздействия или его последствий (Wong, 1993).

Ниже мы рассмотрим, какие сферы социальной жизни могут самостоятельно вызывать стресс и влиять на социально-психологическую адаптацию человека.

1.3.1. Стресс, связанный с социально-экономическими условиями жизни

Уже в 70-х гг. XX века было отмечено влияние социальных и экономических условий, в которых живет индивид, на возникновение стрессовых реакций. Принадлежность к той или иной социальной группе, уровень и образ жизни стали рассматриваться как источник стресса. Так, в работе S. Levine источни-

ками самых различных стрессоров считаются условия жизни, свойственные стране или району проживания, социальной группе, к которой принадлежит человек [266, р. 16-18]. Проживание в одних странах влечет за собой воздействие одних стрессоров, проживание в других странах – других. Это касается и различий в уровне образования, образе жизни (городском или сельском). Любые социальные условия содержат специфические стрессоры, хотя предоставляют и специфические виды ресурсов для адаптации.

Особенности жизни той или иной социальной, расовой или этнической группы также стали рассматриваться как источник специфического стресса. В работе В.С. Dohrenwend, В.Р. Dohrenwend социальные стрессоры рассматриваются как объективные события, которые разрушают или угрожают разрушить обычную жизнь и деятельность индивида. Они очень различны у людей различных социальных, расовых, этнических групп. Основная причина различий в характере стрессоров – социальное неравенство. Так, специфическими источниками стресса для негров по сравнению белыми в США в 70-е гг. XX в. выступали более низкий социальный и образовательный статус, более низкий уровень занятости, бедность, ограничения в расселении, нарушения безопасности. Медиаторами стресса, связанными с принадлежностью к тому или иному классу или расе являются такие переменные, как качество медицинского обслуживания, количество разводов, традиции семейной жизни, возможности усвоить уверенность в себе, сформировать высокую самооценку [249, р. 123-125].

По мнению Sh. Ficher, различные социальные условия, порождающие специфические ситуации и стрессоры, вызывают, как следствие, различные риски заболеваемости. Группы, различающиеся по социально-экономическому статусу, достоверно различаются по заболеваемости, даже если их уравновесить по факторам алкоголизма и табакокурения [251, р.13].

По данным К. Raitasalo и соавт., представители низших общественных страт чаще страдают депрессией, что связано с более высоким уровнем кумулятивного социального давления, оказываемого на них [277, р. 199].

Более стрессированные группы чаще страдают психосоматическими заболеваниями, психическими расстройствами. Это относится и к гендерным группам. Женщины, которым часто приходится совмещать работу и ведение домашнего хозяйства, чаще страдают депрессией; наиболее уязвимы при этом молодые женщины, с высоким уровнем образования. Замужние женщины более подвержены депрессии, что связывают с как с перегрузкой, так и с социальной депривацией и рутинной работой по дому (Raitasalo et al, 1986).

В исследовании Р. Cohen и соавт., использование множественного регрессионного анализа позволило выявить вклад социального статуса индивида в общую социальную адаптированность индивида. Он составляет примерно 16%, из них 8% связано с самим социальным статусом, и еще 8% с его субъективной оценкой. Из всех значимо влияющих на адаптированность факторов именно указанные факторы имели самые высокие стандартизированные коэффициенты регрессии [244, р. 388].

У. Бронфенбреннер отмечал, что в семьях, относящихся к низшим классам, часто имеет место плохое обращение с детьми, их педагогическая запущенность, что уже с детства формирует неуверенность в себе, убеждение в том, что они ничего не добьются в жизни. Однако, по мнению автора, это происходит вовсе не из-за индивидуальных патологических особенностей родителей, они просто задавлены экономическим стрессом [243, р. 241].

R.J. Turner и P. Roswell обобщили имеющиеся в литературе данные о влиянии социального статуса человека на уровень его стрессированности. Авторы полагают, что наиболее важным фактором, вызывающим стресс, является позиция, занимаемая человеком в социальной структуре [296, р.181]. При этом социальный статус влияет на уровень стрессированности различными путями:

Во-первых, принадлежность к низшим социальным стратам способствует формированию *чувства невозможности определять течение событий, контролировать свою жизнь*. Многие люди, принадлежащие к низшим слоям общества, полагают, что негативные события и ситуации будут длиться долго, и что с этим ничего не сделаешь, поскольку у тех, кто стоит в

нижней части социальной лестницы, нет власти для изменения не только общества, но и собственной жизненной ситуации. А ощущение способности контролировать ситуацию, как показывают многие исследования, является важным компонентом стрессоустойчивости индивида.

Во-вторых, люди, принадлежащие к низшим слоям общества, чаще *воспринимают мир как несправедливый*, а ощущение несправедливости всегда вызывает сильный стресс у людей.

В-третьих, представители низших социальных групп часто имеют *невысокую самооценку*, поскольку в современном обществе самооценка в значительной степени формируется в результате сопоставления своих достижений с достижениями других. Низкая самооценка повышает вероятность депрессии, поведенческих расстройств.

Однако, как отмечают авторы, социальная принадлежность определяет не только уровень стрессированности; благодаря ей люди получают различный социальный опыт, помогающий им в совладании со стрессами [296, p.181]. Поэтому система ценностей личности сохраняет значительную устойчивость даже в периоды серьезных экономических спадов. Результаты исследования Т. Reeskens и L.Vandecasteele (2017) показывают, что экономические спады и состояние или угроза безработицы существенно влияют на оценку субъективного благополучия, в несколько меньшей мере – на самооценку здоровья молодых людей, но практически не влияет на систему ценностей [277].

Продолжая выводы R.J. Turner и P. Roswell, отметим следующее. Принадлежность к определенной социальной группе обуславливает особенности социализации индивида. Он подвергается тем стрессорам, которым подвергается социальная группа, в то же время он научается использовать специфические способы совладания с этим стрессами. Однако, на наш взгляд, нужно учесть также, что в процессе социализации индивид усваивает *картину мира, свойственную данной группе, и образ самого себя в мире*.

Картина мира – важная часть психологии большой группы, по мнению Т. Шибутани, она представляет собой упорядочен-

ную систему значений различных социальных объектов [227]. Картина мира является продуктом социального конструирования реальности в сознании нескольких поколений, концентрирует в себе их социальный опыт, символизированный и структурированный (Бергер, Лукман, 1995). Именно картина мира позволяет человеку осмыслить свое место в социуме, формирует как самооценку личности, так и ее отношение к социальному окружению, к социуму в целом. Это включает представления о возможности контролировать свою жизнь, о возможности изменить свою жизненную ситуацию.

Что же касается самооценки, то имеющиеся в литературе данные подтверждают, что показатели самооценки значительно ниже у представителей тех групп, у которых выше степень стрессированности, например, в США – у афроамериканцев, у женщин [245, p. 156-157]. При этом, по мнению Н. Kaplan и К. R. Damphous, более низкая самооценка достоверно связана с увеличением вероятности негативных жизненных событий [262, p.78]. Таким образом, возникает замкнутый круг: более низкая самооценка является результатом осмысления негативного социального опыта, сравнения себя с представителями других социальных групп. Но, в свою очередь, она достоверно связана с увеличением вероятности негативных жизненных событий, вызывающих появление новых стрессов и снижение самооценки.

Эмпирические данные подтверждают также мысль о том, что низкий социальный статус связан с низким ощущением контролируемости жизненной ситуации. Еще М. Seligman высказал мысль о том, что бедность является одним из факторов, вызывающих чувство беспомощности, которое он определил как психическое состояние, которое является результатом того, что события не поддаются контролю [283, p. 9]. По данным Р. Willner, ощущение беспомощности очень часто связано с появлением депрессии [302, p. 231].

Отметим, что низкий социальный статус часто имеет не только социальный и экономический аспекты (бедность, трудности в получении качественного медицинского обслуживания, образования), но и аспект физической угрозы жизни. По дан-

ным американских исследователей S.M. Nettles и J.H. Pleck, в США молодых людей афроамериканского происхождения убивают примерно в 8 раз чаще, чем белых, а латиноамериканцев – еще в 2 раза чаще [273, p. 149].

Отдельно остановимся на том, что низкостатусные группы и их члены часто становятся *стигматизированными*, т.е. начинают восприниматься обществом как неполноценные, «запачканные», имеющие более низкую социальную ценность, буквально: носящие на себе стигму – негативный знак, пятно. Как отмечают J. Croser и D. Quinn, стигматизированные люди и группы воспринимаются как «недочеловеки», они окружены негативными стереотипами, негативными эмоциями окружающих, такими, как жалость, гнев, тревога, отвращение, но самым главным является их дегуманизация [245, p.153].

По мнению американских исследователей J. Dovidio, В. Major и J. Crocker, стигматизацию можно понимать как процесс дискредитации человека или группы людей, приписывания им тех или иных черт, воспринимаемых как унижительные; она всегда относительна, т.е. несет в себе негативное сравнение одних людей или групп с другими [250, p.1].

Негативное сравнение может производиться по разным параметрам, в соответствии с этим можно выделить различные типы стигматизации:

- отвращение к телесным характеристикам, внешности,
- опорочивание характера, приписывание негативных черт,
- дискредитация групповой идентичности [250, p. 2].

Какие же социальные функции выполняет явление стигматизации? Обобщая высказанные в литературе мнения (Dovidio, 2000; Stangor, Crandall, 2000), можно определить их следующим образом:

- функция понижения оценки других и повышения самооценки на основе сравнения,
- функция защиты от реальных или вымышленных угроз со стороны других групп,
- функция отреагирования и снижения страхов, буферизации тревоги у стигматизирующей группы,

- функция объяснения социального неравенства, социального избегания,
- функция обеспечения социального контроля за поведением групп и индивидов [250; 289].

Не вызывает сомнения, что социальная стигматизация представляет собой важнейший социальный стрессор, однако, исследование соответствующих стрессовых реакций и их воздействия на психику и поведение людей пока находится лишь в самом начале. В исследовании J. Crocer, D. Quinn отмечено, что члены стигматизированных групп отличаются:

- убеждением, что люди относятся к ним предвзято,
- повышенной тревожностью, восприятием ситуации как угрожающей,
- более низкой самооценкой [245, p.162-163].

Вместе с тем, авторы отмечают, что связь между стигматизацией и понижением самооценки не является прямой, она опосредована способностью строить свою самооценку не только на основе внешних оценок, но и на основе собственных суждений; было выявлено, что у многих представителей стигматизированных групп в США (например, негры и латиноамериканцы; женщины с лишним весом) зависимость самооценки от внешних оценок ниже, чем у представителей нестигматизированных групп [245, p.176-177]. Таким образом, одним из механизмов защиты самооценки у представителей стигматизированных групп является повышение независимости самооценки от окружения.

Отдельно остановимся на *экономическом аспекте* стресса, связанного с положением в обществе отдельного индивида и социальных групп. Бедность, неустойчивость материального положения и экономической независимости являются важнейшими источниками социального стресса. Проведенный Б.Т. Величковским анализ динамики смертности населения России в конце XX в. показал ее тесную связь с падением уровня жизни населения. При этом обнищание населения, являясь ведущим фактором нездоровья и смертности, выступает в тесном единстве с другими факторами – чувством социальной несправедливости, потерей для большей части населения значимости материального стимулирования ввиду его явного несоответствия потребительскому

минимуму, потерей полноценного доступа к социальным услугам, определяющим воспроизводство «человеческого капитала» – здравоохранению, образованию, культуре [48].

По данным А.Ф. Шафиркина и А.С. Штемберга, действие таких факторов, как низкий уровень доходов в семье, плохие жилищные условия, деформация социальных отношений всегда влияет на психоэмоциональную устойчивость человека, а при их совокупном длительном действии скорость старения и снижения суммарного объема компенсаторных резервов увеличивается, определяя сокращение продолжительности жизни человека [225, с. 27].

В современной России экономический стресс – один из самых распространенных. По данным Росстата доля населения, живущего за чертой бедности, составляет 13% населения [142]. Однако по данным Института социологии РАН она приближается к трети населения России [162]. В исследованиях отмечен застойный характер бедности: 70% ее составляют хронически бедные, а те, кто преодолевают черту бедности, переходят, в основном, в соседнюю страту, из которой они легко могут вернуться за черту бедности [29, с. 21-22].

Проведенные нами исследования показывают, что в городах с наиболее низким уровнем жизни **фактор социально-экономического стресса вносит наибольший вклад** в показатели адаптированности населения; это касается не только взрослой популяции, но даже и учащихся старших классов. Так, в нашем исследовании, проведенном с помощью метода множественного регрессионного анализа, было выявлено, что в городах **с наиболее низким уровнем жизни** в зонах экологического кризиса и экологического бедствия даже фактор экологической обеспокоенности не становится ведущим воздействием на личность; наибольший вклад в показатели адаптированности вносит фактор социально-экономического стресса [44].

Отметим, что важнейшим фактором возникновения стрессов, связанных с социально-экономической сферой жизни общества, является именно **интенсивность социально-экономических изменений в обществе**. Быстрые и интенсивные изменения приводят к тому, что значительная часть людей теряет

свой социальный статус, доходы, сбережения, востребованность полученного ими образования, нарушаются многие социальные связи. После распада Советского Союза происходили интенсивные социально-экономические изменения. Как отмечает А.М. Меллер-Леймкюллер, среди жителей Восточной Европы в начале XXI века количество людей с умеренной депрессией было почти в 2 раза больше, чем среди жителей Западной Европы; смертность в группе мужчин среднего возраста в 4 раза выше [129, с. 6]. По мнению автора, быстрые экономические и социальные изменения могут приводить к ухудшению физического и психического здоровья благодаря взаимодействию социальных, психологических и поведенческих факторов. Именно поэтому мужчины среднего возраста в связи с традиционной ролью кормильца семьи, низким уровнем социальной поддержки и склонностью к употреблению алкоголя как к полоролевому поведению, позволяющему справляться с психологическими проблемами, оказались наиболее уязвимыми в период интенсивных перемен [129, с. 9].

Еще одно следствие интенсивных изменений в политике и экономике – это кризис ценностей и социальных установок, возникающий у значительной части населения. В современной России многие люди, особенно зрелого и пожилого возраста, оказались в состоянии выраженной дезадаптации к интенсивным изменениям в общественном сознании. Особенно это касается людей с высоким уровнем образования, работников культуры, образования, науки, здравоохранения, поскольку именно гуманитарные ценности оказались «отодвинутыми на второй план» в современном рыночном обществе.

Подведем итоги:

1. Принадлежность индивида к той или иной социальной группе определенным образом формирует его социальный опыт. Индивид усваивает картину мира, свойственную данной группе, и образ самого себя в мире. Это формирует и самооценку личности, и ее отношение к социальному окружению. Все это, в свою очередь, влияет на его стрессоустойчивость, способность противостоять негативным факторам социальной среды.

2. Имеющиеся в научной литературе данные показывают, что стресс, связанный с социально-экономическим положением

личности, вносит существенный, а во многих случаях – наибольший вклад в показатели социальной адаптации людей.

3. Социально-экономический стресс становится наиболее выраженным в периоды интенсивных социально-экономических изменений и приводит к распространению различных форм социальной и психической дезадаптации.

1.3.2. Стресс, связанный с политической жизнью общества

Политические события – реформы, революции, политическое противостояние – затрагивают жизнь практически каждого человека. При этом во многих случаях возникает стресс, связанный с различными причинами, в числе которых наиболее важны:

- социальная несправедливость, дискриминация, нарушение прав отдельных индивидов или групп людей,
- социально-политическая нестабильность, угроза безопасности,
- неоднозначная оценка политических событий, действий политических и государственных деятелей.

В обычном течении жизни большинство людей мало интересуются политическими процессами и событиями, и политический стресс у большинства индивидов невелик. Однако в ряде обстоятельств он может стремительно возрасти. Попробуем проанализировать эти обстоятельства.

Во-первых, так происходит *при обострении социально-политической ситуации*, в условиях общественного кризиса и политической конфронтации, когда затронуты права различных групп людей; в таких ситуациях вовлеченность людей в политические проблемы резко возрастает. Такая ситуация сложилась, например, в России в начале XX века, когда все коммуникации между людьми – от философского диспута до семейного обеда – превращались в политические дискуссии; противоречия в политических взглядах начали разделять друзей и родственников. В таких ситуациях общественно-политической поляризации и конфронтации политический стресс, часто связанный с

экономическим, становится ведущим фактором, определяющим психическое состояние людей.

Во-вторых, политический стресс особенно силен, если политические изменения *развиваются интенсивно и стремительно*. В таких ситуациях изменения протекают недостаточно обдуманно, спонтанно, без учета возможных последствий для различных групп людей, при этом многие люди теряют свой социальный статус, происходит ущемление прав различных групп людей. Так, стремительная деструкция советской политической системы привели к росту массовой тревожности населения, сопровождающемуся чувством несправедливости происходящего, утраты ощущения стабильности, безопасности [91; 198].

В-третьих, политический стресс становится ярко выраженным в условиях *правовой неопределенности*, при *низком уровне правопорядка и безопасности*. Потребность в безопасности является базовой потребностью любого человека. Одно из главных требований к государству и политической системе общества со стороны граждан состоит именно в том, чтобы они обеспечивали безопасность, правопорядок, единые правила и законы. Неспособность власти обеспечить порядок, справиться *с криминальными структурами или террористической угрозой* вызывают выраженный стресс, выливающийся в недовольство и политический протест.

Ряд источников отмечают более высокий уровень стресса у менеджеров в России по сравнению с их коллегами в других странах; главной причиной этого, как полагают авторы, является недостаточная определенность и стабильность законодательно-нормативной базы ведения бизнеса [64; 94; 95].

В-четвертых, политический стресс может стать очень сильным в случаях *психологического манипулирования сознанием больших групп людей с помощью средств массовой информации*. События конца XX – начала XXI века показали, что, используя средства массовой информации, особенно интернет и телевидение, можно дестабилизировать психическое состояние широких групп людей, особенно молодежи, и спровоцировать политический кризис в стране. При этом обычно используются:

- нагнетание чувства несправедливости, страха,

- вызывающие сочувствие образы конкретных «жертв», чаще всего фальшивые,
- неопределенные обвинения, которые трудно опровергнуть (например, обвинения власти в инфляции и коррупции невозможно опровергнуть, поскольку в определенной степени они есть в любом обществе).

Интернет и телевидение играют особую роль в раскачивании социальной напряженности. Это связано с тем, что они:

- приходят *непосредственно в каждый дом*, становятся частью жизни и собеседником человека; особенно это касается людей с проблемами в общении, находящимися в ситуации личностного кризиса или поиска себя, именно такие люди чаще всего и становятся объектом манипулирования;
- представляют зрителю и пользователю *видеоряд*, а, следовательно, кодируют информацию не столько на вербальном языке, сколько на «языке образов», который вызывает, в первую очередь, эмоциональный отклик, а не рациональное и критическое осмысление. Поэтому манипулировать людьми с помощью «языка образов» гораздо легче;
- могут использовать непроверенную информацию или крайне субъективные взгляды и оценки.

Не случайно наиболее легкой жертвой психологического манипулирования становятся юношество и молодежь. Находясь в ситуации поиска себя и своего места в жизни, будучи повышено эмоциональными и не обладая еще достаточным опытом критического осмысления событий, юноши и девушки в руках манипуляторов становятся тараном для дестабилизации политической ситуации. Затем начинающаяся политическая нестабильность начинает тиражироваться в СМИ и постепенно захватывает все более широкие слои населения.

Подведем итог. В обычном течении жизни многие люди мало интересуются политическими процессами и событиями, и политический стресс у большинства индивидов невелик. Однако в ряде случаев он может стремительно возрастать – при обострении социально-политической ситуации в обществе, при низком уровне правопорядка и безопасности, в случаях интен-

сивных политических изменений, а также психологического манипулирования людьми с помощью средств массовой информации.

1.3.3. Информационный стресс

Современное человечество живет в информационном обществе, в котором важнейшим ресурсом является информация. Человеческая деятельность все больше связана с приемом, обработкой, анализом информации. В связи с этим в жизнь людей вошел новый вид стресса – информационный стресс.

Понятие «информационный стресс» используется, в основном, при изучении тех видов деятельности, в которых работник осуществляет напряженный процесс приема, обработки, анализа информации. В.А. Бодров понимает под ним стресс, возникающий вследствие особенностей потока информации в процессе профессиональной деятельности (неопределенность, непредсказуемость, недостаточность, избыточность информации, необходимость ее оценки, отбора, принятия на этой основе решений в условиях ограничения времени и высокой ответственности). Автор отмечает, что воздействия «экстремальных факторов рабочей нагрузки» являются стрессорами, вызывающими характерные для любого стресса биохимические реакции, сдвиги в состоянии ряда физиологических функций [30, с. 131].

Эксперимент, связанный с созданием повышенной перцептивной и мнемической нагрузки, проведенный на выборке операторов транспорта, выявил возможность адаптации к действию этих стрессоров [86]. Однако, выявлено, что интенсивный информационный стресс оказывает выраженное воздействие на здоровье человека, вызывая активизацию иммунитета, главным образом, его клеточного звена, инволюцию тимуса, гиперплазию белой пульпы селезенки и другие изменения [185].

Однако мы полагаем, что понятие «информационный стресс» можно рассматривать не только как часть профессионального стресса, но и использовать для обозначения более широкого круга явлений – состояний психического напряжения,

возникающих у современного человека вследствие *восприятия и переработки больших объемов информации*. Для многих людей не только работа, но и отдых связаны с восприятием и переработкой разнообразной информации, чаще всего представленной визуально. Начиная отдыхать, люди фактически переходят от одного экрана к другому.

Уже маленькие дети втягиваются в длительное проведение времени у компьютера. Н. Бабель отмечает, что у детей, которые с раннего возраста чрезмерно увлеклись компьютерными играми, выявлен новый вид заболевания – синдром видеоигровой эпилепсии. Кроме физических недомоганий, описанных выше, у таких детей отмечено развитие негативных черт характера: подозрительность, мнительность, враждебно-агрессивное отношение к близким, вспыльчивость [104]. В психологии все активнее обсуждается проблема зависимости от компьютера и интернета относительно подростков и взрослых. Для избыточного пристрастия к компьютеру и интернету характерны многие признаки зависимости:

- Приоритетность – первостепенность излюбленной деятельности над всеми другими;
- Изменение настроения – возбуждение или успокоение в процессе общения с компьютером или интернетом,
- Толерантность – необходимость все большего времени пребывания за компьютером или в интернете для достижения эмоционального эффекта,
- Симптомы разрыва – возникновение неприятных ощущений или физиологических реакций при потере возможности или сокращении возможности пребывать за компьютером или в интернете,
- Конфликт – возникновение межличностных и внутриличностных конфликтов по поводу пребывания за компьютером или в интернете,
- Рецидив – тяга и возврат к излюбленной деятельности несмотря на обещания ее сократить (Войскунский, 2004).

Отмечено, что лица, отнесенные к зависимым от компьютера и интернета, часто субъективно отмечают у себя признаки депрессии, хотя она и не выявляется у них клинически [53].

Многие взрослые люди жалуются на усталость от информации, связанные с этой усталостью головные боли, раздражительность, бессонницу. Влияние этого вида стресса на психическую адаптацию человека пока мало изучено, хотя медики и психологи высказывают обеспокоенность явлением информационной перегрузки. О.М. Зотова и В.В. Зотов отмечают, что у студентов рабочая нагрузка составляет около 12 часов, еще 3-4 часа в интернете и 1 час за компьютерной игрой, что ведет к нервно-психической перегрузке, информационной усталости, следствиями которой у студентов являются снижение адекватности восприятия входящей информации, ослабление способности думать, раздражительность, нарушения сна, боли различной локализации, нарушения пищеварения, тремор, повышение конфликтности, частоты ошибок в деятельности, чувство вины и пр. [88].

Л.А. Пронина отмечает, что информационная перегрузка порождает информационный стресс, что ведет к принятию непродуманных решений; кроме того, с течением времени человек начинает перерабатывать информацию более поверхностно, что является для него средством защиты от информационного стресса. Автор полагает, что эффективным механизмом снижения и профилактики информационной перегрузки является освоение информационной культуры [164, с. 327].

Но есть еще одна сторона информационного стресса. Она связана с воздействием на личность *эмоциогенной, непроверенной и даже заведомо ложной информации*. В литературе отмечается, что распространение опосредованной коммуникации взамен межличностных контактов, огромный неструктурированный поток массовой коммуникации служит благодатной почвой для быстрого распространения непроверенной информации [114]. Значительная часть информации в СМИ направлена на стимуляцию стресса, страха, тревоги, поскольку отрицательные эмоции всегда приковывают внимание к тому материалу, который ими окрашен. Намеренное использование хлестких заголовков, преувеличение и нагнетание эмоций, как ничто другое способны привлечь и удержать внимание читателей, пользователей [102].

Эмоциогенная информация, даже если она правдива, но касается тяжелых событий, таких, например, как террористические акты, способна вызвать стрессовые расстройства у значительной части населения, поэтому требуется очень дозированное и сдержанное ее представление широкой аудитории [107]. К сожалению, в освещении подобных событий широко распространены, напротив, натуралистическое их изображение, нагнетание страха, что приводит к снижению чувствительности к насилию, легитимизации агрессии в общественном сознании и даже прямому обучению ей; не случайно сами террористы всегда требуют присутствия представителей СМИ, например, при захвате заложников, поскольку детальное освещение террористического акта по телевидению и в прессе многократно увеличивает количество жертв – людей, которые будут испытывать страх, поддадутся недоверию и подозрительности, религиозной нетерпимости и агрессивному поведению [78].

Наконец, отметим, что средства массовой информации в современном обществе управляются финансово-промышленной и политической элитой, выполняют социальный заказ и, по мнению С.С. Васильева, практически исключают самостоятельность в принятии решений большинством людей; в информационном потоке современного телевидения преобладают эмоционально-окрашенные сцены насилия, убийств, сексуальных извращений, конфликтов, нарушений закона; вызываемый этими сценами стресс приводит к возникновению страхов и эмоциональному «отуплению», к неврозам и агрессивному поведению, особенно у детей и подростков [47].

Нагнетание страха и паники, невротизация населения, стимулирование агрессивности позволяет снизить способность личности к самостоятельному анализу ситуации, ее фиксацию на ценностях примитивного гедонизма, которые начинают выполнять роль «психологического наркотика», спасающего от чувства тревоги, тем более, что эти ценности активно представлены в телевещании («Сделай паузу, скушай Twix!», «Не тормози, сникерсни!», «Доставь себе удовольствие!»).

В некоторых странах, например, в США, началось принятие законодательных мер по регулированию информации в

СМИ; в России их деятельность практически не регулируется законом. Вопрос об «экологии СМИ», их очистке от информационного загрязнения ставится сейчас в целом ряде научных работ (Васильев, 2012; Ениколопов, Мкртчян, 2010; Касымова, 2014).

Таким образом, массированное воздействие со стороны СМИ, рекламы, Интернета внесло в жизнь современного человека непрерывный поток информации, что вызывает состояния умственного перенапряжения, физиологические стрессовые реакции, негативные эмоции. Ситуация усугубляется тем, что значительная часть информации в СМИ направлена на стимуляцию стресса, страха, тревоги.

1.3.4. Профессиональный стресс

Значительная часть исследований посвящена профессиональному и организационному стрессу, возникающему у людей по месту работы. По различным данным в странах Европы и Америки от высокого уровня этого вида стресса страдают от 10 до 20% людей; примерно у 18% работающих выявлены болезни, связанные со стрессом [41, с. 773].

В современном обществе изменяется сам характер профессионального стресса. Если в XIX-XX вв. наиболее важными профессиональными стрессорами являлись физические нагрузки, экстремальные характеристики производственной среды (высокая температура, шум и пр.) и опасность травм, то сейчас они практически уходят в прошлое, поскольку все больше производственных функций выполняют управляемые человеком механизмы. Но в настоящее время возрастает нагрузка на сосредоточенность и переключение внимания, скорость реакции и ответственность сотрудников при переработке информации о состоянии производственных процессов. Многие из этих требований к человеку, как отмечает Т.В. Хлопова, вступают в противоречие с психофизиологическими возможностями человека, и в перспективе эти требования будут только возрастать [215].

М.М. Некрасова и соавт. определяют профессиональный стресс как стрессовое состояние, возникающее под влиянием производственных и организационных факторов [141, с. 189]. По мнению В.А. Бодрова, профессиональный стресс связан с противоречиями между возможностями индивида и требованиями деятельности [30]. Н.С. Фонталова полагает, что профессиональный стресс – это многоплановый феномен, совокупность психологических и физиологических реакций субъектов трудовых отношений на сложную профессиональную ситуацию [209, с. 181].

В структуре профессионального стресса выделяют различные составляющие. Так, Н.С. Фонталова полагает, что он включает в себя:

- рабочий стресс, связанный с условиями труда, организацией рабочего места;
- профессиональный стресс, связанный с самой профессией, родом или видом деятельности;
- организационный стресс, возникающий вследствие негативного воздействия на работника особенностей организации [209, с.181].

Есть и другие подходы к определению компонентов профессионального стресса. Так, Н.В. Самоукина выделяет следующие компоненты:

- информационный стресс, связанный с высокой скоростью подачи, неопределенностью и непредсказуемостью информации, высокой ответственностью за качество принимаемых на основе этой информации решений,
- эмоциональный стресс, связанный с чувствами вины, страха, разочарования,
- коммуникативный стресс, связанный с проблемами общения на работе (конфликты, психологическое давление, моббинг и пр.)
- стресс конкуренции и достижений, связанный с постоянным ощущением соперничества с другими людьми, необходимости достигнуть больше, чем другие [186].

На наш взгляд, можно выделить два основных компонента профессионального стресса:

1. Рабочий стресс, связанный с особенностями профессиональной деятельности :

- с интенсивностью потока информации (слишком высокой или слишком низкой), а также ее недостаточностью или неопределенностью,
- с темпом и напряженностью деятельности (слишком высоким или слишком низким),
- со степенью ответственности и контроля (слишком высокой или слишком низкой),
- с особенностями рабочего места, характеристиками производственной среды, вынужденной рабочей позой и пр.

2. Организационный стресс, связанный с особенностями управления и организации работы, коммуникаций между персоналом разных уровней:

- с качеством организации производственной деятельности,
- со стилем руководства,
- с особенностями стимулирования сотрудников,
- с социально-психологическим климатом в коллективе.

Первые исследования в области профессионального стресса были, в основном, посвящены влиянию психоэмоциональных нагрузок на психическое и физическое состояние человека (избыточное или недостаточное напряжение, повышенные требования или ответственность, дефицит информации или времени). В 70-90-е гг. XX века было проведено большое количество исследований, в центре внимания которых находилась деятельность операторов, диспетчеров, летчиков, военнослужащих, полицейских, педагогов, медицинских работников (Biggam, Kevin, Macdonald, 1997; Gross, 1973; Hagihara, Tarumy, Miller, 1998; Siu, Cooper, 1998; Tyler, Cushway, 1998; Наенко, 1976; Панин, 1983; Березин, 1988 и др.). В этих исследованиях было показано, что уровень стресса на работе, в целом, связан с уровнем психического здоровья сотрудников, однако, не напрямую, а опосредован целым рядом переменных – мотивами и смыслом профессиональной деятельности, личностными чертами работников, способностью среды оказывать социальную поддержку

[27; 240; 241; 254]. В последнее время все больше внимания уделяется влиянию средовых стрессоров – шум, вибрация, загрязнение воздуха, наличие излучения, фиксированная рабочая поза и пр. [141].

Что касается стрессоров, возникающих на рабочем месте, то, по мнению С.М. Шингаева, среди них можно выделить *объективные и субъективные*. К объективным относятся содержание и другие характеристики выполняемой задачи, физические характеристики рабочей среды; к субъективным – взаимоотношения в коллективе, конфликты, специфика карьерного роста и пр. [228].

Исследование деятельности преподавателей, медицинских работников и судей, выполненное Е.Н. Чуевой, показало, что наиболее выраженными стрессирующими факторами для них являются: *когнитивная напряженность* (переработка большого количества информации, чрезмерная интеллектуальная нагрузка, необходимость постоянно концентрировать внимание); у преподавателей – высокая *эмоциональная напряженность*; неудовлетворенность *организацией деятельности* и большое количество рутинной работы с документами; неудовлетворенность *оплатой труда* [223, с.169].

Проведенные как в нашей стране, так и за рубежом исследования показывают, что интенсивность воспринимаемого стресса коррелирует с *выраженностью целого ряда психофизиологических симптомов*. Так, в исследовании М.М. Некрасовой и соавт. у водителей грузовых автомобилей была обнаружена связь между интенсивностью стресса и выраженностью хронической усталости, утомляемости, бессонницы, головной боли, боли в суставах, в области спины, усталости глаз; при высоком уровне стресса появляются раздражительность и депрессия. Психофизиологические исследования выявили у водителей со стажем снижение общей мощности спектра сердечного ритма, проявления вегетативной дисфункции, гормональные изменения, что свидетельствует об истощении регуляторных механизмов [141, с. 190].

Исследование стресса в деятельности преподавателей, медицинских работников, судей и состояния их здоровья выявило,

что примерно у 40% обследованных были выявлены высокие значения по выраженности *невротических симптомов* (страхи, беспричинная тревога, раздражительность), признаков *эмоционального выгорания* (опустошенность, разочарованность, неприязненное отношение к коллегам и студентам, пациентам); все эти симптомы тесно коррелируют с выраженностью стресса в профессиональной деятельности [223, с. 172].

Организационный стресс порождается противоречиями между индивидом и организацией как социальной структурой, имеющей определенные нормы, ценности, распределение функций, отношения между сотрудниками. Как отмечал Е. Gross, причины стресса могут корениться как личности, так и в особенностях организации [254, р. 54-55].

Обобщая результаты ряда исследований, можно выделить следующие факторы, провоцирующие возникновение организационного стресса у сотрудников:

- плохая организация работы (нечеткий функционал сотрудников, обилие ненужных инстанций, пересечение зон ответственности при принятии решений и пр.),
- нечеткость или нестабильность правил и требований к процессу, способам осуществления и результатам деятельности,
- нечеткие, непрозрачные или несправедливые критерии стимулирования сотрудников,
- высокий уровень ответственности работников,
- низкий уровень контроля работников над ситуацией,
- неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе,
- быстрые и интенсивные инновации, особенно если они не достаточно обсуждаются с коллективом,
- авторитарный или непоследовательный стиль управления,
- чрезмерное использование наказаний и угроз по отношению к сотрудникам (штрафы, выговоры, разносы, угрозы увольнения),
- избыточная формализация управления, отсутствие прямых связей между администрацией и сотрудниками,
- избыточный, мелочный контроль,
- обилие бюрократической рутины в документообороте,

- использование конкуренции между сотрудниками как средства стимулирования их работы.

Исследование деятельности сотрудников банка, выполненное В.В. Барабанщиковой и Н.В. Кузьминой, выявило почти максимальные значения по таким стрессорирующим характеристикам профессиональной деятельности, как разнообразие задач, сложность задач, автономия исполнения, контроль за исполнением. Авторы отмечают, что повышение выраженности симптомов у сотрудников произошло в связи с такими изменениями в организации деятельности, как переход на новую GRM-систему, несение персональной материальной ответственности, использование стрессогенного стиля управления, неоправданное давление и угрозы [21, с.128-129].

Особенно хочется отметить все более распространяющееся в России использование *конкуренции между сотрудниками* как средства стимулирования их работы. Будучи распространенным в американском бизнесе, принцип конкуренции часто считается панацеей, обеспечивающей высокую производительность труда организации или предприятия за счет того, что сотрудники стремятся обогнать друг друга в работе и достижениях. Это создает очень высокий уровень стресса у сотрудников; коллега по работе воспринимается не как партнер, а как соперник, враг. Российские предприниматели и даже руководители государственных организаций в сфере образования, здравоохранения все чаще устанавливают способы оплаты, зависящие от *результатов внутригрупповой конкуренции* (от суммы индивидуальных или групповых продаж, от рейтинга сотрудников, от количества заработанных «баллов» и пр.). Между тем, самая высокая производительность труда в мире отмечается во все не в США, а в Японии, где действует прямо противоположный принцип – принцип корпоративного единства и социальной защищенности индивида в организации, в которой человек чувствует себя как в семье, а материальное стимулирование растет в зависимости от стажа работы в организации.

В литературе отмечается, что определенный уровень профессионального стресса стимулирует работников, но *высокий уровень стресса негативно влияет* не только на отдельных

работников, но и на организационную среду, социально-психологический климат и, в конечном счете, на эффективность функционирования организации в целом, и, в конечном счете, имеет высокую экономическую цену [209, с. 180].

Многие авторы утверждают, что за счет мер по *профилактике и снижению профессионального стресса*, использованию здоровьесберегающих технологий, можно существенно оптимизировать управление и повысить эффективность работы [64; 94; 125].

Большое значение имеет работа по обучению работников методам совладания со стрессом с помощью тренинговой работы. Возможности ее использования для повышения ресурсов адаптации у людей, испытывающих или испытывавших стресс, поставлен уже давно. Социально-психологический тренинг позволяет развить у участников, в первую очередь, коммуникативные умения и навыки (Петровская, 1982). Это, разумеется, важный ресурс социально-психологической адаптации, однако, существуют данные о том, что с помощью тренинговой работы можно развить и другие компоненты адаптивного потенциала личности. Так, в исследовании, проведенном S. I. Stefansdottin и V. J. Sutherland, «тренинг управления стрессом» позволил существенно снизить уровень воспринимаемого стресса и повысить удовлетворенность деятельностью у работников образования [291, р. 318]. Тренинг включал диагностику и анализ особенностей личности, коммуникативных стилей, стратегий копинга, преимущественно используемых участниками, обучение их осознанному использованию в наиболее типичных стрессовых ситуациях, возникающих в преподавательской деятельности и общении с коллегами и администрацией.

В нашей стране разработаны упражнения и программы тренинговых занятий для педагогов по снижению профессионального стресса (Самоукина, 1999; Семенова, 2002). Работа по обучению персонала навыкам регулирования стресса сейчас начала активно проводиться в ряде российских кампаний и, по имеющимся отзывам, дает положительные результаты [64; 94].

Итак, профессиональный стресс является одним из самых распространенных видов стресса в современном обществе. Он

включает в себя рабочий, информационный, коммуникативный, эмоциональный, организационный компоненты. Определенный уровень профессионального стресса стимулирует работников, но высокий его уровень негативно влияет не только на отдельных работников, но и на организационную среду, социально-психологический климат и, в конечном счете, на эффективность функционирования организации в целом.

1.3.5. Коммуникативный стресс

Еще один вид социального стресса, влияние которого на личность, как показывают исследования, усилилось в последние десятилетия, связан с ростом интенсивности общения и взаимодействия людей в современном обществе. Последнее, в свою очередь, связано с несколькими причинами. Рассмотрим их более подробно.

Первая причина усиления интенсивности общения и возникновения коммуникативного стресса состоит в том, что все больше людей живут *в больших городах*, в которых у человека ежедневно возникает необходимость взаимодействовать с большим количеством людей, причем людей незнакомых, чужих. Исследование С. Милграма выявило, что за несколько минут передвижения по улице Нью-Йорка человек встречает несколько тысяч людей; это вызывает перегрузку психики, под которой можно понимать ее неспособность полноценно обрабатывать данные, поступающие из внешней среды, вследствие того, что этих данных слишком много и они поступают очень быстро, так что система с ними не справляется [132, с. 31].

Перегрузка информационных возможностей психики ведет к тому, что она стремится ограничить приток информации, уменьшить время, уделяемое каждой информационной единице и уделяет внимание только наиболее первоочередной информации. Вследствие этого возникает ряд изменений на когнитивном, аффективном, поведенческом уровнях. По мнению С. Милграма, к ним можно отнести:

- недоверие к посторонним, нежелание впустить их на территорию дома, организации;

- анонимность контактов, когда люди воспринимаются как незнакомые, обезличенные, при этом возникает такое ощущение, как будто их даже нет; анонимность ведет к тому, что люди не чувствуют себя связанными какими-либо социальными нормами, ведут себя в толпе людей так, будто за ними никто не наблюдает;

- эволюция социальных норм, деградация вежливости, когда люди в городской толчее толкают, опрокидывают вещи друг друга и даже не извиняются;

- дефицит социальной ответственности, невмешательство в социальные ситуации, нежелание оказывать помощь, ведущее в отдельных случаях даже к смерти людей с хроническими заболеваниями от неоказания медицинской помощи посреди многолюдной улицы [132, с. 33-34].

Проблема равнодушия людей друг к другу в больших городах была поставлена и начала исследоваться еще в 60-70 гг. XX в. Однако в последнее время появились и другие проявления коммуникативного стресса в большом городе, связанные с *возрастанием гнева и агрессивного поведения*, особенно в местах большого скопления людей (в общественном транспорте, в автомобильных заторах, в очередях, в уличной толчее).

Это можно объяснить по-разному.

Во-первых, можно рассмотреть эти явления с точки зрения *теории краудинга* (Calhoun J. W., 1962). Краудинг – специфический стресс, возникающий в условиях территориальной депривации и проявляющийся в возрастании напряжения, раздражения, агрессии. Пребывание среди большого количества людей вызывает у человека возбуждение, напряжение, ощущение утраты контроля над средой и свободы в принятии решений [79, с. 81]. Исследования показывают, что краудинг проявляется у людей разного пола, возраста, статуса, особенно у проживающих в общежитиях и многоквартирных домах [97].

Во-вторых, указанные явления можно объяснить с точки зрения дефицитности, ограниченности некоторых ресурсов в городской среде. Еще С. Милграм высказал мысль о том, что в

городах возрастает конкуренция за право обладания рядом ресурсов [132, с. 34]. Нам также хотелось бы обратить внимание на то, что возрастание гнева и агрессии особенно характерно для ситуаций, в которых взаимодействие людей связано с доступом к ограниченным ресурсам.

К таким *ограниченным ресурсам* можно отнести:

- доступ к местам общего пользования (дороги, магазины, больницы и пр.),
- доступ к техническим средствам (такси, поезда в метро, банкоматы и пр.),
- возможность получения той или иной услуги (талоны к врачу, запись к тому или иному специалисту и пр.).

Люди часто испытывают раздражение по отношению друг к другу в очередях, в ситуации ограниченного количества мест в транспорте или талонов к врачу. Импульсивные реакции при этом чаще всего возникают у тех людей, кто отличается высоким уровнем общего (кумулятивного) стресса, а также у лиц с высокими показателями нейротизма (Gross, 1973; Jerusalem, Mittag, 1995; MacLean, Link, 1994).

Все большее количество случаев агрессивного поведения людей на дорогах показывает, что в условиях уличных «пробок», длительного ожидания у светофоров, возникновения спорных моментов в соблюдении правил движения *человек начинает восприниматься как помеха, соперник*, а ситуация спешки, цейтнота может способствовать эмоциональному срыву, выплеску агрессии. Среди российских водителей 15-17 % составляют водители с агрессивным водительским стилем. Они ведут машину на грани нарушения правил, при этом ощущают раздражение по отношению к другим участникам движения, перемещение которых оценивается ими в зависимости от соответствия собственным потребностям. Раздражение у таких водителей вызывают как чрезмерно быстро, так и чрезмерно медленно движущиеся машины и пешеходы. В любую минуту они готовы к агрессивным действиям, вплоть до драки; при этом они вызывают возрастание агрессии и у других водителей [5].

Таким образом, коммуникативный стресс в больших городах ведет к возрастанию не только равнодушия, но также гнева и агрессии.

Вторая причина роста интенсивности общения и возникновения коммуникативного стресса состоит в том, что с переходом от индустриального к постиндустриальному обществу значительная часть людей *работает в сфере обмена информацией и услугами*, где в силу профессиональных обязанностей взаимодействуют в течение рабочего дня с большим количеством людей лично или опосредованно. Взаимодействие с людьми всегда очень возбуждает психику и вызывает ее перегрузку при длительном контакте. Работа в условиях постоянного взаимодействия с людьми во многих случаях приводит к открытому в 1974 г. Г. Фрейденбергером синдрому эмоционального выгорания. Исследования К. Маслач и Э. Джексона позволили выявить его компоненты:

1. эмоциональное истощение, проявляющееся в ощущении эмоционального перенапряжения, опустошенности, раздражительности;

2. деперсонализация, проявляющаяся в циничном отношении к людям, особенно к тем, с которыми приходится работать, в приписывании им негативных черт и мотивов;

3. редукция профессиональных достижений, проявляющаяся в негативном восприятии себя, особенно как профессионала, отказе от профессионального роста, ограничении своих профессиональных обязанностей [183, с.460].

Синдром эмоционального выгорания наиболее ярко проявляется у педагогов, врачей, социальных работников, менеджеров и государственных служащих, работающих с людьми [32; 63; 112; 147; 155; 160].

Третьей причиной коммуникативного стресса можно считать распространение *средств дистанционного общения* (портативные телефоны и смартфоны, интернет, социальные сети), которые упрощают вход в личную жизнь любого человека. Человек практически не имеет возможности остаться наедине с собой даже во время досуга; до него всегда можно дозвониться, прислать сообщение и пр. Люди, с которыми индивид вовсе не

хочет общаться, легко могут найти его с помощью социальных сетей. Поток сообщений, который приходится принимать ежедневно, является утомительным для очень многих людей, сопровождается ощущением несвободы, невозможности остаться в одиночестве.

Кроме того, контакты в социальных сетях отличаются опосредованностью, упрощенностью речи, сниженной эмоциональностью и отсутствием невербальных средств общения, а часто – анонимностью, сниженной ответственностью, искажениями социальной перцепции; во многих случаях они вызывают психологическую зависимость [54; 226].

Однако коммуникативный стресс в больших городах не сводится к избыточности общения. Вследствие повышения анонимности и поверхностности общения возникает и его **дефицит, чувство одиночества и покинутости** в большом городе. В современном обществе при наличии огромного количества поверхностных контактов человек все чаще чувствует отчужденность от других, равнодушие, недостаток со-причастности, глубокого человеческого общения [105; 110].

Таким образом, коммуникативный стресс возникает в современном обществе вследствие перехода к постиндустриальному обществу, к жизни в больших городах, распространения средств дистанционного общения, преодолевающих все преграды на пути к реципиенту. Следствием это является рост анонимности, поверхностности, равнодушия и агрессивности в общении. Коммуникативный стресс проявляется как в переутомлении человека от переизбытка поверхностных контактов, так в недостатке глубокого искреннего человеческого общения.

1.3.6. Семейный стресс

Семья – это социальное объединение, члены которого связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [83]. По мнению О.М. Здравомысловой, семья – это малая группа, в которой с наибольшей естественностью удовлетворяются многие важнейшие потребности человека [84]. К функциям семьи можно отнести экономическую (материально-производственную и хозяйственно-бытовую), репродуктивную, воспитательную, рекреативную, коммуникативную, регулятивную, фелицитарную [83].

В исследовании Sh. Ficher выявлен протективный вклад семьи в социальную адаптированность личности, хотя значимость его имеет гендерную специфику, она выше для мужчин, чем для женщин [251, р. 13]. Но, в целом, семья выполняет функции социальной и психологической поддержки, становится буфером между личностью и стрессирующими ситуациями, формирует чувство психологической защищенности (Холмогорова, Гаранян, Петрова, 2003; Croog, 1973; Gleser, Green, Winget, 1981; Nettles, 1994; Hagihara, Tarumy, Miller, 1998; Assanangkornchay, Tangboonngam, Edwards, 2004; Brogh, O'Driscoll, Kolliath, 2005). Проведенное нами исследование также выявило значительный протективный вклад семьи в показатели социальной адаптации у учащихся старших классов в кризисных экологических ситуациях (Василенко, 2009).

Однако последние десятилетия семья все чаще рассматривается как источник специфического стресса. S.H. Croog в своей работе отмечал, что есть целая группа стрессоров, которые «появляются в семье и имеют именно в ней свои корни», например, разногласия супругов по поводу детей, по поводу финансов, по поводу совместного отдыха [246, р. 21]. Дезинтеграция в семейной системе не только является самостоятельным источником стрессоров, но и может влиять на интеграцию всей системы социальной адаптации индивида.

Высокий уровень стресса возникает, прежде всего, в «негармоничных семьях», признаками для выделения которых, по мнению Е.Н. Тумановой, являются: невыполнение семьей ее функций, ее неспособность удовлетворять ведущие потребности ее членов, дезорганизация семейной жизни (раздельное проживание супругов, семейные конфликты, алкоголизм или асоциальное поведение родителей и пр.). Негармоничные семьи способствуют возникновению кризисных ситуаций в жизни как супругов, так и их детей; эти ситуации возникают не только внутри семьи, но и за ее пределами [201, с.10].

Но специфический социальный стресс, связанный с семейной жизнью, возникает и во вполне гармоничных семьях. S.H. Croog среди семейных стрессов выделял «нормативные» стрессы, появляющиеся на основных стадиях развития семейной системы и ненормативные стрессы. Нормативные стрессы возникают практически во всех семьях (S.H. Croog).

К числу источников *нормативных стрессов*, на наш взгляд, могут быть отнесены:

- адаптация молодых супругов к супружеским ролям, распределению функций в семье,
- совмещение нескольких семейных ролей (дочь, жена, мать, невестка),
- совмещение семейных и профессиональных ролей, а также семейных обязанностей с работой и учебой,
- конфликты интересов и потребностей различных членов семьи,
- трудности во взаимодействии с родственниками, с родителями супругов,
- рождение ребенка, эмоциональное и физическое напряжение, связанное с освоением родительских ролей и заботой о ребенке,
- наличие нескольких маленьких детей в возрасте до 4 лет,
- стрессы, связанные с воспитанием детей, их поступлением в школу и обеспечением их школьной адаптации и успешности,
- вступление ребенка в подростковый возраст, освоение новых паттернов взаимодействия с подростком,
- забота о престарелых родителях, их уход из жизни.

К числу источников *ненормативных стрессов*, по нашему мнению, могут быть отнесены:

- функционально-ролевой дисбаланс между супругами, перенапряжение одного из них, недостаточная включенность второго в выполнение семейных функций, несогласованность представлений супругов о семейных ролях и обязанностях,

- несогласованность представлений супругов о распределении лидерства в семье,

- невыполнение семьей функций социальной поддержки, нарушение взаимопонимания,

- чрезмерно тяжелая работа одного или обоих супругов,

- потеря одним из супругов (или обоими) работы и статуса,

- чрезмерная зависимость одного из супругов от родителей,

- рождение ребенка с серьезными хроническими заболеваниями или нарушениями в развитии,

- неадекватное взаимодействие с детьми вследствие несоблюдения закономерностей и принципов семейного воспитания,

- воспитание ребенка неродным родителем,

- тяжелая болезнь одного из членов семьи, несоответствующая возрасту,

- смерть одного из супругов,

- алкоголизм, наркомания или асоциальное поведение одного из членов семьи,

- частые, тяжелые семейные конфликты, внутрисемейная конфронтация,

- супружеские измены,

- ревность,

- развод.

Исследования показывают, что одним из наиболее частых факторов, вызывающих напряжение и стресс в семье, является дисбаланс ролей и функций супругов, который в российских семьях чаще всего проявляется в сосредоточении *многообразных семейных функций в руках женщин*. Это касается часто как самых важных функций (принятие ответственных решений, покупка крупных вещей), так и наиболее хлопотных (ежедневные покупки, повседневные дела, контроль выполнения уроков детьми и пр.). Исследование В. Голофаст, Л. Докторовой и

О. Божкова показывает, что значительная доля российских семей представляют собой «матриархальные» семьи, с женским лидерством, в которых не только функции домохозяйки, но и важнейшая функция главы семьи сконцентрирована в одной позиции – жены [60]. По данным Н.Н. Обозова, в российских семьях мужа почти полностью отстранены от распоряжения деньгами, организации жизни семьи, особенно в несчастливых семьях; наиболее счастливыми являются семьи с эгалитарным распределением функций и лидерства [10, с.94]. Было выявлено, что чем выше участие мужа в семейных делах, особенно в повседневных заботах, принятии решений, распределении денег, осуществлении крупных расходов, тем меньше напряженность в семье [60].

Отметим, что «матриархальное» лидерство и избыточная концентрация семейных функций в руках жены ведет не только к ролевой, физической и психологической перегрузке женщин, но и ощущению ущемленности и оторванности от принятия семейных решения у мужчин. Это усиливается тем, что положение ведомого не согласуется с гендерным стереотипом мужчины как кормильца и главы семьи. При этом у мужчин возникает выраженный *стресс, связанный с осознанием невыполнения своей гендерной роли* и свойственных ей функций. Такая ситуация ведет к постепенному дистанцированию мужчин от семейных проблем и их социально-психологической дезадаптации.

Социально-психологическая дезадаптация мужчин в семье может проявляться в различных формах:

- уход в занятия и хобби вне дома (бесконечный уход за машиной, рыбалка и пр.),
- уход в мужскую кампанию, проведение все большего времени с друзьями,
- пассивность, отгороженность от семейных проблем, от воспитания детей,
- раздражительность, гневливость, эмоциональные срывы,
- алкоголизм,
- «вторая семья», связанная чаще всего с появлением женщины, которая в большей степени позволяет мужчине лидировать.

Возникновение этих форм дезадаптации, в свою очередь, ведет к нарастанию новых ненормативных стрессов в семье и постепенной деструкции семейных отношений.

Еще одним источником ненормативного семейного стресса является рождение ребенка с нарушением в развитии или с серьезным хроническим заболеванием. Имеющиеся в литературе данные показывают, что такое событие вызывает тяжелые стрессовые реакции [229]. При этом чаще всего происходит полное или частичное замыкание матери на больном ребенке, постепенный распад ее связей с социальным окружением и, в первую очередь, с мужем, проецирование супругами негативных эмоций друг от друга, социально-психологическая дезадаптация супругов, деструкция и распад супружеских отношений.

Стресс, связанный с проблемами воспитания детей, в целом, принадлежит к области нормативного семейного стресса; однако, в отдельные периоды жизни супружеской пары он может быть очень силен, например:

- после рождения ребенка,
- когда в семье имеется несколько маленьких детей,
- когда ребенок идет в школу,
- когда ребенок вступает в подростковый возраст,
- когда ребенок заканчивает школу и готовится к ЕГЭ, к поступлению в высшее образовательное учреждение.

Если же в семейном воспитании имеются серьезные дефекты, то проблемы, связанные с детьми, становятся важнейшим источником стресса. Это характерно практически для всех негармоничных стилей воспитания, причем каждый из них порождает специфические трудности в воспитании ребенка и специфические стрессы для семьи.

Проблемы, связанные с воспитанием детей, являются одной из самых важных причин обращения к психологам и психотерапевтам; например, в США они были выявлены у 45,7% супружеских пар, обратившихся за психологической помощью, и занимают второе место среди причин обращений (после трудностей коммуникации между супругами, которые имели место у 86,6% супружеских пар, обратившихся за психологической помощью); в российских семьях воспитание детей занимает 7-е

место среди проблем, волнующих опрошенных замужних женщин [10, с. 198].

Обратим внимание на особенности менталитета и культуры в США и в России: стресс, связанный с воспитанием детей, в нашей стране *оценивается как менее серьезный, хотя внимания детям родители уделяют традиционно больше*, чем в США. Таким образом, в России родители готовы к большим трудностям и испытаниям, связанным с воспитанием детей, не считая их запредельными. В этом проявляется традиционная детоцентричность российских семей, отмеченная еще У. Бронфенбреннером [35].

Остановимся подробнее и на таком виде семейного стресса, который связан с общением с родственниками, с родительскими семьями. Он является нормативным стрессом, но в России он относится к одним из наиболее трудноразрешимых, что объясняют частым распространением в нашей стране «чрезмерной зависимости одного из супругов от родителей» [10, с.199]. В основном, это зависимость от матерей, и, на наш взгляд, она связана с «матриархальным» лидерством в российских семьях, о котором уже говорилось выше; выросшие в таких семьях молодые люди не способны к полноценному отделению от матери и родительской семьи, установлению близких отношений с супругом.

Отмечено, что удовлетворенность браком у женщин статистически достоверно связана с их положительным отношением к свекрови, при этом по результатам исследования Л.Н. Савиной, проведенного в 1999 г., 50% опрошенных женщин считали отношения со свекровью положительными, и лишь 20% – не сложившимися, но 60% опрошенных считали свекровь чужим человеком [10, с. 200]. Стресс, связанный с отношениями с родительскими семьями, возрастает, в особенности, при отсутствии отдельного жилья у молодой семьи, когда семья вынужденно является расширенной.

Воспитание ребенка неродным родителем (неродными родителями) также порождает специфические стрессы. Как показывают имеющиеся в литературе данные, большая часть откликов испытывает высокий уровень стресса, связанного с воспи-

танием пасынков, что проявляется в раздражении, усталости, ревности, негативной оценке ребенка, ощущении различия своих требований к ребенку и требований жены [15]. В конфликтах между отчимом и ребенком женщина оказывается вынужденной либо выполнять роль буфера, либо принимать сторону одного из них, поэтому уровень стресса велик у всех членов семейной системы.

Важнейшим источником семейного стресса являются алкоголизм и асоциальное поведение одного из членов семьи. Алкоголизм во многом сам является порождением стресса в различных сферах жизни человека, продуктом неразрешенных социальных и психологических проблем. Но появившись, он становится мощнейшим фактором стресса и семейного неблагополучия. Алкоголизм и наркомания, асоциальное поведение ведут к серьезнейшей деформации отношений в семье, при которой члены семьи алкоголика становятся созависимыми, у них формируется комплекс жертвы или спасителя. По результатам опроса, проведенного ВЦИОМ, 16% опрошенных россиян назвали алкоголизм важнейшей причиной разводов [42]. По данным другого опроса, алкоголизм и наркоманию считают самой главной причиной разводов 41% россиян [194].

Еще одним источником ненормативного стресса являются супружеские измены и ревность. Эти феномены являются порождением различных причин, как личностного, так и ситуативного характера; во многом, они сами являются продуктом неудовлетворенности и стресса в семейной жизни. Имеются многочисленные данные о том, что именно неудовлетворенность эмоциональных и сексуальных потребностей, потребности в признании и доверительном общении чаще всего ведут к появлению измен и ревности [103]. Но затем они сами становятся самостоятельным источником стресса, порождают тяжелые стрессовые реакции, часто завершающиеся разрывом или, по крайней мере, серьезной деструкцией отношений. По результатам опроса, проведенного ВЦИОМ, 24% опрошенных россиян назвали супружескую измену важнейшей причиной разводов [42].

Важнейшим источником семейного стресса являются частые или тяжелые семейные конфликты, внутрисемейная конфронтация. Тяжелые конфликты не только свидетельствуют о неспособности семьи разрешить серьезные внутрисемейные противоречия, но и сами порождают выраженный семейный стресс. Наличие тяжелых конфликтов отмечают подавляющее большинство разводящихся супружеских пар [42].

Подводя итогу вышесказанному, отметим следующее: в последние десятилетия семья все чаще рассматривается как источник специфического стресса. Этот стресс, связанный с семейной жизнью, возникает как в дисгармоничных, так и во вполне гармоничных семьях. Можно выделить «нормативные» стрессы, появляющиеся на основных стадиях развития семейной системы практически во всех семьях и ненормативные стрессы. Дезинтеграция в семейной системе не только является самостоятельным источником стрессоров, но и может влиять на интеграцию всей системы социальной адаптации индивида.

1.3.7. Военный стресс

В последние десятилетия усилилось внимание к стрессам, возникающим вследствие военных конфликтов и гражданских войн. Исследования, проведенные как за рубежом, так и в России, выявили симптомы посттравматического стрессового расстройства как у военнослужащих, так и у гражданских лиц, вовлеченных в военные действия.

Было введено понятие «боевой стресс», который с клинической точки зрения представляет собой совокупность психических изменений (нарушений), переживаемых военнослужащими в процессе адаптации к специфическим условиям боевой обстановки, неблагоприятным для жизнедеятельности и/или угрожающим их здоровью и жизни [76, с. 4]. Как отмечают В.И. Евдокимов, В.Ю. Рыбников и В.К. Шамрей, боевой стресс должен приводить к формированию адаптивных стрессовых реакций и, в целом, к повышению адаптативности организма к экстремальным воздействиям (в том числе, факторам боевой обста-

новки). Однако нередко он приводит к патологическим проявлениям (боевым стрессовым расстройствам), а также различным формам отклоняющегося поведения [76].

В исследованиях Н.В. Тарабриной было отмечено, что у 17% военнослужащих, вернувшихся после боевых действий, обнаруживаются признаки посттравматического стрессового расстройства [197, с. 6].

Исследования посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих (Дмитриев, 1999; Магомед-Эминов, 2004; Миско, 2004; Тарабрина, 2003; Устюганов, 2010; Евдокимов, Рыбников, Шамрей, 2010) позволили выявить его основные признаки:

- психофизиологические симптомы (нарушения сна, тремор, гипертония и др.),
- психологические симптомы (навязчивое воспроизведение эпизодов боевых действий, чувства вины, стыда, низкая удовлетворенность жизнью, снижение осмысленности жизни, негативное восприятие будущего, «короткая» жизненная перспектива, негативная концепция Я и др.),
- поведенческие симптомы (раздражительность, импульсивность, нарушения коммуникации, социальной адаптации) [73; 76; 122; 134; 197; 203].

Стресс, связанный с военными действиями, испытывают не только военнослужащие, но и мирное население. Это целый комплекс стрессовых переживаний, связанных:

- с угрозой жизни и здоровью,
- с угрозой жизни и здоровью близких людей,
- с разрушением дома, среды обитания, средств к существованию,
- с необходимостью вынужденной миграции,
- с изменением социокультурной среды,
- с потерей контроля над своей жизнью.

В работе Т.М. McIntyre и М. Ventura [270], посвященной психическим травмам у подростков в ходе гражданской войны в Анголе, было показано, что продолжительность пребывания в зоне военных действий и интенсивность «суровости» условий в

данном очаге военного конфликта тесно связана с интенсивностью симптомов посттравматического стрессового расстройства. Вместе с тем, подтвердилась гипотеза о значении сопротивляемости личности по отношению к травмирующему воздействию. Несмотря на то, что ангольская молодежь относится к «группе риска» по возникновению психологических проблем, были выявлены протективные факторы, способствующие позитивному развитию личности даже в условиях военных действий, ее устойчивости к неблагоприятным воздействиям или быстрому и эффективному излечению. К их числу были отнесены степень значимости племенных ценностей, наличие полной семьи, позитивная Я-концепция. Значительную роль играет гендерный фактор: девушки в большей степени подвержены возникновению симптомов тревоги, чем юноши [270].

Данные, полученные К.А. Идрисовым, показывают, что у гражданских лиц, оказавшихся в зоне локального военного конфликта, спустя даже 3-4 года после переживания угрозы жизни диагноз «посттравматическое стрессовое расстройство» был снят только у 9,2 % тех, кому он был поставлен непосредственно после травмы. Наблюдались следующие расстройства: дистимия (31,6%), ипохондрическое расстройство (19,4%), соматоформная вегетососудистая дистония (16,3%), хроническое волнообразное течение ПТСР (12,2%), хронические изменения личности (11,2 %) [93, с.34].

Были выявлены факторы, влияющие на течение ПТСР у гражданских лиц после военных действий:

- биологические (личностный преморбид, возраст),
- психологические (отношение к своему здоровью – считает ли человек себя больным, отношение к религии (среди верующих больше выздоровевших), агрессивность, конфликтность, стремление отомстить, психологический климат в семье),
- социальные (возвращение к прежней деятельности, повышение или снижение уровня жизни, лечение в учреждении) (93, с. 35).

Таким образом, исследования, проведенные как за рубежом, так и в России, выявили симптомы посттравматического

стрессового расстройства у военнослужащих, переживших боевой стресс, под которым понимается воздействие комплекса патогенных факторов боевой обстановки. Было выявлено, что он ведет не только к мобилизации личности и повышению ее устойчивости к факторам боевой обстановки, но и к формированию посттравматического стрессового расстройства, которое проявляется в комплексе психофизиологических, психологических, поведенческих симптомов. ПТСР фиксируется в течение длительного времени и у гражданских лиц, которые оказались в зоне военного конфликта.

1.3.8. Стресс, связанный с миграцией и эмиграцией

Военный конфликт часто ведет к возникновению вынужденной миграции населения. Исследования показали, что в условиях вынужденной миграции большинство параметров среды становятся стрессорами: смена места жительства, изменение социокультурных условий, снижение уровня жизни, трудности поиска работы и т.д. Вследствие этого возникает пролонгированная психическая травматизация. По данным Н.Г. Незнанова и К.К. Телия, при обследовании вынужденных переселенцев разной этнокультурной принадлежности соматоформные расстройства были выявлены у 80-90%, депрессивные расстройства у 40-60%, тревожные расстройства у 30-40% [140, с. 31]. Преобладающим вариантом психического реагирования у вынужденных переселенцев являются состояния, включающие разнообразные сочетания сниженного настроения, тревожности, внутреннего напряжения, раздражительности; частыми являются вспышки агрессии, нарушения сна, вегетосоматические изменения [140].

Однако выраженный стресс имеет место не только в ходе вынужденной миграции. В результате лонгитюдного исследования 307 русских эмигрантов в Германии, проведенного В.Д. Kirkcaldy, R.G. Siefen и U.Witting, было выявлено, что у них достоверно более выражены проблемы со здоровьем, чем у

аналогичной выборки в России и у местного населения; особенно выражены такие симптомы, как нарушения сна, тревога, слабость, дерматиты, гастрит [263].

В исследовании Т. Ross, А. Malanin, F. Pfaffin отмечены более высокий уровень стресса и преступности среди эмигрантов из бывшего Советского Союза; при этом антисоциальное поведение тесно связано с высоким уровнем стресса и плохим знанием языка [279].

Ведущий исследователь психологии эмиграции в нашей стране, Н.С. Хрусталева, сделала вывод о том, что практически все эмигранты испытывают выраженные негативные переживания, связанные с расставанием с родиной, чувством ностальгии, ощущением вины перед оставшимися на родине детьми или родителями, трудностями изучения языка и «комплексом иностранца»; следствием негативных переживаний часто становятся семейные проблемы, разобщенность с детьми. Все вместе взятое ведет к возникновению «эмигрантской травмы», носящей распространенный характер [220]. Переработка травмы происходит благодаря чувству печали, которое, несмотря на тяжелые субъективные переживания, позволяет преодолеть травму [221, с. 258].

Н.С. Хрусталева выделила несколько стадий адаптации в новой стране:

- эйфорическая, связанная с радостным ощущением и надеждами на будущее, на исполнение мечтаний, которые остались нереализованными на родине,
- туристическая, когда начинает приобретаться самая необходимая информация о внешней стороне незнакомого общества,
- ориентационная, когда эмигрант вынужден разбираться не только во внешнем, но и во внутреннем устройстве общества (найти работу, школу для детей и пр.),
- депрессивная, когда трудности переживания культурного шока и «комплекса иностранца», чувство ностальгии и невозможности вернуть утраченную жизнь на родине приводят к предневротическому или невротическому состоянию,

- деятельная, когда происходит преодоление травматических переживаний, процесс самореализации определяет личностную динамику [220, с. 192-193].

Главными факторами перехода к последней стадии и успешной социально-психологической адаптации становятся изменение направленности личности, постановка новых жизненных целей; важными факторами являются также социальный статус, освоение новых ролей и языка, характер межличностных отношений [220].

В лонгитюдном исследовании, проведенном Э.А. Ахмадуллиной и Г.Ш. Габдреевой было отмечено, что в условиях эмиграции спустя два года происходит существенное снижение показателей самоактуализации личности, и лишь через шесть лет после смены страны проживания отмечается их рост; однако, в выборке проживающих в России за этот же период времени были выявлены более высокие количественные показатели и более выраженная позитивная динамика самоактуализации [18, с. 25].

Таким образом, эмиграция сопровождается выраженным стрессом, связанным с переживанием культурного шока, «комплекса иностранца», чувства ностальгии. На определенных стадиях у значительной части эмигрантов возникают депрессивные тенденции и чувство печали. Преодоление «эмигрантской травмы» (Н.С. Хрусталева) связано с освоением деятельности, языка, социальных ролей и повышением социального статуса в новой стране.

1.3.9. Стресс, связанный с террористической и криминальной угрозами

Терроризм представляет собой противоправные насильственные действия для устрашения, подавления конкурентов, навязывания определенной линии поведения. Конечными целями при этом могут быть социально-экономические, политические, территориальные, религиозно-этнические и пр. [192, с. 24]. Характерными чертами терроризма как теории и практики являются: использование силы или насилия, индивидуальное или

групповое совершение террористических актов, направленность на гражданское население, намеренное создание в обществе атмосферы страха, принуждение отдельных людей или групп изменить свои политические или социальные позиции [192, с. 33].

Терроризм – явление не новое, уже в древности было известно запугивание расправами над отдельными лицами или группами для достижения своих целей. Однако в современном мире он возник как значимая угроза совсем недавно, в конце XX века. С 1986 г. по настоящее время количество террористических актов выросло на 50-60% [85, с. 99]. Каковы же причины распространения терроризма в современном обществе?

В.А. Соснин отмечает, что важнейшей причиной распространения этого явления можно считать *растущую глобализацию человеческой цивилизации, проходящую под эгидой западного мира*, сопровождающуюся целенаправленным ослаблением национального суверенитета и традиционного уклада жизни других стран. Курс на «модернизацию» всего мира, его переустройство по западным стандартам расценивается, например, в исламском мире как аналог цивилизационного терроризма, а невозможность прямых военных столкновений между исламским и западным миром в силу неравенства их военного и экономического потенциала приводит к использованию террористического ответа [192, с. 41-42].

Борьба за гегемонию в мире со стороны великих держав, также способствует росту терроризма, поскольку расшатывание неугодных режимов часто проводится под предлогом борьбы за демократию; возвращение и вооружение террористических организаций проходит под видом помощи «демократической оппозиции».

Еще одной причиной возникновения терроризма являются *социальное неравенство, бедность, дискриминация*, создающие благоприятную почву для распространения идеологии экстремизма и терроризма; идеологический экстремизм позволяет вылиться гневу, фрустрации, безнадежности [85].

Можно отметить и такую причину терроризма, как *разложение традиционной культуры*, в основе которой лежали ценности, связанные с долгом человека по отношению к семье,

народу, обществу, стране, Богу. Жизнь каждого человека имела смысл, основанный на его долге, а реализовать его он должен был в зависимости от обязанностей, лежащих на людях его ранга, страты. Сейчас традиционные ценности разлагаются, а ценностно-смысловой вакуум заполняется гедонистическими ценностями. Это облегчается тем, что средства массовой информации транслируют на весь мир стандарты потребления обеспеченных слоев западного общества, создавая негативное сравнение, чувство ущемленности и психологический стресс у тех, кто этих стандартов не достиг. Разложение традиционных ценностей и связанное с этим *размывание социально-культурной идентичности* создают условия для формирования террористических групп, которые предлагают простые и радикальные решения как для социальных, так и для личностных проблем.

Важную роль в распространении терроризма играют и *неграмотные действия властей и средств массовой информации*. В литературе неоднократно отмечалось, что террористы всегда стремятся запугать гражданское население, и СМИ часто им в этом невольно помогают, стремясь к сенсационности и транслируя натуралистические репортажи с места происшествия. Часто террористы сами требуют таких съемок [78, с.42; 85, с. 106]. Что же касается властных структур, то отвечая на действия террористов, они часто ограничиваются только репрессивными мерами, отвечая насилием на насилие, и тем самым дают создают негативный образ государственного порядка, давая террористам новый «козырь в руки» [78, с. 43].

Таким образом, терроризм, порождаемый, как видим, серьезными изменениями, происходящими в современной цивилизации, порождает еще один вид социального стресса в современной цивилизации.

Психические травмы, возникающие вследствие этого явления, сейчас активно изучаются. Многочисленные исследования показывают, что жертвы и свидетели террористического акта обнаруживают тяжелые психические травмы, вследствие которых формируется посттравматическое стрессовое расстройство [78; 85; 107; 113]. Из 640 человек, пострадавших после взрыва в Токийском метрополитене, 32% испытывали

страх, 29% страдали бессонницей, 16% – депрессией, 16% многократно проигрывали в памяти происшедшее, 11% стали возбудимыми, 10% – раздражительными, у 10% появились ночные кошмары [78, с. 44]. Отмечено, что в отличие от стихийных бедствий и катастроф терроризм способен изменить базовые убеждения личности [85, с. 105].

Исследования показывают также, что даже люди, не пострадавшие лично или через родственников и друзей в террористическом акте, также испытывают серьезные психические травмы. Исследование группы ученых под руководством С.Н. Ениколопова показало, что после захвата заложников на Дубровке из 300 опрошенных, наблюдавших трансляции с места происшествия по телевидению, у 20% были выявлены симптомы ПТСР [78, с. 44].

Терроризм является высокотравмирующим явлением не только для личности и для групп людей, он имеет и важные социально-психологические последствия – негативное влияние на межгрупповые отношения, рост ксенофобии, укрепление негативных гетеростереотипов. Целые группы людей начинают ассоциироваться с угрозой и подвергаться дискриминации, унижениям, что ведет к росту психологического стресса, озлобления, формированию в обществе атмосферы страха, подозрительности (Зинченко, Солдатова, Шайгерова, 2011).

Как отмечается в Федеральном Законе РФ о противодействии терроризму, необходимы «системность и комплексное использование политических, информационно-пропагандистских, социально-экономических, правовых, специальных и иных мер противодействия терроризму» [205].

Что же касается **криминальной угрозы**, то она также является распространенной в современном обществе. Криминальная угроза может пониматься и как уголовно-наказуемое деяние, и как возможность его совершения, и как внешний фактор, вызывающий состояние тревоги, страха (Мамонова, 2014). Криминальная угроза – не новый фактор стресса, но она особенно дает себя знать в периоды социальных потрясений, смены социально-политического строя, ослабления государственной власти.

В конце XX - начале XXI века криминальная угроза существенно выросла, стала одной из ведущих. Об этом говорят данные Госкомстата и МВД [161], представленные в таблице 1. Они показывают, что по сравнению с 1987 г. количество убийств в 2005 г. выросло в 3,3 раза, случаев умышленного причинения тяжкого вреда здоровью – в 2,9 раза, краж – в 4,3 раза, грабежей – в 11,3 раза, разбоя – в 11,3 раза, преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков – в 9,45 раза [161].

В последнее десятилетие ситуация заметно улучшается, о чем говорят представленные в таблице данные. Однако преступность все еще остается значительно выше, чем в советский период. Так, количество убийств в 2015 г. превышало аналогичный показатель 1987 г. на 25%, случаев умышленного причинения тяжкого вреда здоровью – на 50%, грабежей – в 2,4 раза, разбоя – в 2,4 раза. Особую тревогу внушает все возрастающее количество преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков – в 12,8 раз по сравнению с 1987 г.

Таблица 1

Динамика преступности в России в конце XX - начале XXI в.

№	Параметры сравнения	1987	1996	2002	2005	2010	2015
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Население (млн.)	145,3	148,3	145,2	143,8	142,9	146,5
2	Общее количество преступлений (тыс.)	1185,9	2625,1	2526,3	3554,7	2628,8	2388,5
3	Убийство и покушение на убийство (тыс.)	9,199	29,4	32,3	30,8	15,6	11,5

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (тыс.)	20,1	53,4	58,5	57,9	39,7	30,2
5	Грабежи (тыс.)	30,441	121,4	167,3	344,4	164,5	72,7
6	Разбой (тыс.)	5,656	34,6	47,1	63,7	24,5	13,6
7	Изнасилование или попытки изнасилования (тыс.)	10,902	10,9	8,1	10,90 2	4,9	3,9
8	Кража (тыс.)	364,51 1	1207,5	926,8	1573, 0	1108, 4	1018, 5
9	Преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков(тыс.)	18,534	96,8	189,6	175,2	222,6	236,9
10	Взяточничество (тыс.)	4,155	Отсутствуют данные	Отсутствуют данные	9,8	12,0	13,3

По данным Госкомстата и МВД [161]

Исследование структуры страхов у подростков, проведенное в феврале 2019 г. нашей студенткой, М.В. Сиротиной (ЮУрГГПУ), показало, что **криминальные страхи являются самым выраженным видом страхов у подростков 12-13 лет.** При этом имеются гендерные отличия: у девушек эта группа страхов имеет самые высокие средние оценки по сравнению с другими, а у юношей средний балл по этой группе страхов не самый высокий, но удельный вес тех, кто испытывает их на высоком уровне – наибольший по всем видам страхов. В целом, полученные данные говорят о том, что у подростков сообщения о распространении преступности и насилия вызывают выраженный стресс.

Нельзя не сказать при этом о все более интенсивном процессе **легитимизации насилия** в современном обществе. Средства массовой информации и, в последнее время, кинематограф

регулярно и в деталях показывают проявления насилия в обществе. Сначала это вызывает у аудитории выраженные эмоциональные реакции, а затем происходит притупление эмоционального реагирования, формируется отношение к насилию как к чему-то привычному, неизбежному, в какой-то степени нормальному. Так происходит легитимизация насилия, т.е. процесс обоснования приемлемости и оправданности различных форм агрессии [78, с.42]. Вслед за странами Запада легитимизация насилия активно происходит в России.

Обычно исследователи с тревогой отмечают, что агрессивные модели поведения могут, став привычными, проявиться в определенный момент в реальной жизни индивида (Ениколопов, Мкртчян, 2010). Эксперименты показывают, что такое, в особенности, возможно для детей и подростков (Bandura, Walters, 1964). Нам бы хотелось, однако, обратить внимание на другую сторону проблемы – легитимизация агрессии создает у индивида *ощущение, что социальная среда является практически насквозь преступной и опасной*. Образ опасной социальной среды может изменить базовые убеждения индивида и является источником социального стресса. И особенно ярко он проявляется, вероятно, у подростков. Впрочем, вопрос нуждается в более глубоком и разностороннем исследовании, которое должно быть проведено на разных возрастных выборках.

Подводя итоги, отметим, что стрессы, связанные с террористической и криминальной угрозами, хотя и не являются новыми, но, в силу ряда проблем современного общества, активно вошли в жизнь человека.

1.3.10. Экологический стресс

В работах ряда исследователей (Wong, 1993; Андресен и соавт., 1995; Хавенаар и соавт, 1993; Shaffer, 1982; Данилова, 1992), а также в наших работах (Василенко, 2009; Василенко, 2015) используются термины «экологический стресс», «экологическая обеспокоенность», «экотравмирующие переживания».

Термин «экологический стресс» имеет у разных авторов несколько различных смыслов.

Одна группа исследователей, говоря об «экологическом стрессе», имеет в виду непосредственное воздействие на организм человека вредных экологических факторов, которое постепенно истощает адаптационные ресурсы организма (М. Shaffer, Н.Н. Данилова). По мнению М. Shaffer, загрязнение воздуха или шум может вызвать стрессовую реакцию (как физиологическую, так и психологическую), даже если индивид и не придает этому фактору отрицательного значения, так как негативное воздействие на тело обязательно отразится и на уровне психики (Shaffer, 1982). Согласно исследованиям Н.Н. Даниловой, загрязненность окружающей среды оказывает отрицательное влияние на функциональное состояние организма, и тем самым на эффективность психических процессов, деятельности человека, представляя собой «экологический стресс» [71, с. 169].

Американские исследователи G. W. Evans и S. V. Jacobs используют термин «environmental stress» («стресс окружения»). Они обозначают им негативное психологическое воздействие загрязненности воздуха, шума, скученности, полагая, что все эти факторы вызывают дискомфорт и развитие дезадаптивных реакций, усиливая даже обращаемость за психиатрической помощью [281]. Подобный подход можно увидеть и в работах G. Winnike и M. Neuf, которые используют термин «annoiance» (раздражение, досада), обозначая состояние, возникающее вследствие восприятия негативных экологических стимулов [303].

Вторая группа исследователей, говоря об «экологическом стрессе», «экологической обеспокоенности», имеет в виду стресс, возникающий вследствие осознания человеком опасности, связанной с проживанием в экологически загрязненной среде. Так, канадский исследователь Р. Т. Wong полагает, что экологический стресс обуславливается воздействием экстремальных условий окружающей среды, ожиданием такого воздействия или его последствий [304]. Б. Андресен, Ф.-М. Старк, Я. Гросс ввели термин «экологическая обеспокоенность» и «экотрамирующие переживания», рассматривая их на фоне хронического социального стресса [11]. Подобный термин («en-

vironmental worry») использует М. Shusterman, связывая «экологическую обеспокоенность» с опасениями людей за свое здоровье [281].

Таким образом, под экологическим стрессом понимают как непосредственное воздействие экологического загрязнения на человеческий организм, вызывающее истощение адаптационных ресурсов, так и психологический стресс, возникающий вследствие осознания человеком экологической угрозы. Не исключено, что оба эти вида стресса действуют одновременно. Однако, в дальнейшем, говоря об экологическом стрессе, мы будем иметь в виду психологический стресс, возникающий вследствие осознания человеком действия негативных экологических факторов, их возможного влияния на здоровье.

Какие же специфические стрессоры вызывают экологический стресс? В числе этих стрессоров обычно называют шум, загрязненность воздуха, повышенный радиационный фон, высокую температуру.

На наш взгляд, все экологические стрессоры можно разделить на группы:

- 1) информация о неблагоприятных экологических воздействиях,
- 2) непосредственное восприятие действия вредных экологических факторов.

Наиболее важным экологическим стрессором является **информация** об экологических катастрофах и негативных последствиях воздействий факторов окружающей среды из официальных источников и средств массовой информации. Как показывают многочисленные исследования, информация такого рода вызывает выраженные стрессовые реакции, а при длительном проживании в условиях экологического стресса – явления, которые можно трактовать как проявления психической дезадаптации [8; 54; 180].

Особенно велик травмирующий эффект информации о радиационном воздействии. Это связано с рядом причин, проанализированных в ряде исследований. Во-первых, оно имеет экстрасенсорный характер, т.е. не поддается восприятию органами чувств, и ситуация представляется практически человеку совер-

шенно неконтролируемой. Люди узнают о радиационной опасности и ее последствиях из средств массовой информации, и уровень стресса зависит не столько от реальной опасности, сколько от особенностей информации [180; 212]. Во-вторых, радиационная угроза воспринимается как высокоопасная, вызывающая смертельно опасные заболевания. В-третьих, радиационное воздействие направлено в будущее, оно может проявиться в отдаленных последствиях, и ожидание этих возможных последствий придает стрессу хронический характер [180; 212].

Восприятие информации о других видах экологического загрязнения, например, химическом, изучено меньше. Опрос старшеклассников, проведенный в г. Челябинске, показал, что у значительной части респондентов информация о загрязнении окружающей среды вызывает негативные эмоции – страх, тревогу (51%), чувство отчаяния и безысходности (14%), уверенность и спокойствие испытывают только 6% (Мишина, 1998).

Вторая группа экологических стрессоров, на наш взгляд, связана с **непосредственным восприятием** негативных экологических факторов.

По данным J. Rotton, неприятный промышленный запах является важным фактором, ведущим к появлению таких симптомов, как головная боль, раздражительность, утомление, бессонница, депрессивные реакции; наличие в воздухе химических соединений также имеет достоверную связь с появлением тех же симптомов [281, р. 53-55]. Разные исследователи по-разному объясняют эту связь. Одни авторы рассматривают появление симптомов как прямую реакцию на неприятные стимулы (Shaffer, 1982; Mandler, 1984), другие (G.W. Evans, S.V. Jacobs) полагают, что промежуточной переменной в большинстве случаев выступает тревога [281, р. 53]. Есть и другая позиция, согласно которой такой промежуточной переменной является гнев, раздражение (Rotton, White, 1996; Гурвич, 1999).

Исследования, связанные с изучением загрязнения атмосферного воздуха, показывают, что из жителей больших городов немногие (около 10%) жалуются на «плохой запах», а корреляции между наличием симптомов депрессии и уровнем загрязненности воздуха были слабыми. Однако отмечена связь

между уровнем загрязненности воздуха и частотой суицидов, преступлений, проявлений девиантного поведения, обращаемостью за психиатрической помощью [281, p. 53].

По мнению G. Winneke и M. Neuf, восприятие неприятного промышленного запаха ведет к появлению чувства раздражения («*annoiance*»). Оно отличается от страха и проявляется как чувство неудовольствия от определенного агента. В отдельных городах связь между этим чувством досады и загрязненностью достигла уровня статистической значимости [303, p. 79].

В исследованиях отмечается, что в большинстве случаев экологические стрессоры являются хронически действующими, слабо поддающимися контролю со стороны как отдельных индивидов, так и общества в целом, а угроза здоровью и жизни человека придает им высокую негативную валентность (Winneke, Neuf, 1996; Rotton, White, 1996).

Возрастание социальной напряженности, социально-психологической дезадаптации у значительной части населения в зонах экологического неблагополучия подчеркивается многими исследователями [50; 62; 180]. Результаты социологических опросов в зоне радиационного загрязнения на Южном Урале показали, что более чем у половины населения выражены такие формы социально-психологической дезадаптации, как социальная незащищенность, социальный пессимизм, социальное беспокойство и социальный экстремизм [6].

Какие же функции выполняет экологический стресс в процессе адаптации личности к экологически неблагополучной среде? Мы уже представляли в своих более ранних работах ответ на этот вопрос (Василенко, 2009; Василенко 2015).

Если исходить из трансакционной модели Р. Лазаруса, стресс является процессом взаимодействия личности и ситуации, а стрессовые реакции рассматриваются как результат определенных отношений между требованиями ситуации и ресурсами личности, зависящий от когнитивных процессов оценки. Стрессовые эмоции мобилизуют человека, формируя его готовность к действию, а выбранная стратегия копинга ведет к достижению того или иного адаптивного результата, который вновь подвергается оценке (Lazarus, 1977). Таким образом,

стрессовые реакции мобилизуют человека и участвуют в организации адаптивного поведения.

На наш взгляд, и экологический стресс играет адаптивную роль во взаимодействии личности и экологически неблагоприятной среды. Можно выделить следующие его функции:

1) Экологический стресс позволяет личности дать обобщенную эмоциональную оценку степени опасности экологически неблагоприятной ситуации, имеющихся возможностей защиты,

2) Экологический стресс индуцирует индивидуальное поведение, направленное на защиту от действия неблагоприятных экологических факторов – поиск необходимой информации, освоение и использование различных способов защиты своего здоровья в экологически неблагоприятной ситуации или поведение, направленное на выход из этой ситуации,

3) Экологический стресс может мобилизовать человека (и группы людей) на общественную и политическую активность, направленную на улучшение экологической ситуации в населенном пункте, регионе.

Таким образом, экологический стресс выполняет адаптивные функции, мобилизуя личность (и группы людей) на защиту от действия неблагоприятных экологических факторов. Однако, вопрос о том, в каких условиях эти функции реализуются, разумеется, нуждается в эмпирическом исследовании.

Что же касается динамики взаимодействия личности и неблагоприятной экологической ситуации, то вопрос этот практически не исследован. Что касается ситуаций, связанных с радиационными авариями, то Ю. А. Александровский считает, что в таких ситуациях можно выделить следующие периоды в развитии психологического стресса:

1 период – с момента оповещения об угрозе до завершения эвакуации населения из опасной зоны; основным стрессовым фактором является непосредственная угроза жизни своей и своих близких, вид разрушений, потерь, травм, смерти и т.д.,

2 период – период ближайших последствий, начинающийся после эвакуации и продолжающийся в течение нескольких месяцев; при этом «подострым» стрессовым фактором являются

условия проживания, утрата дома, имущества, изменение жизненного стереотипа,

3 период – период отдаленных последствий, основным стрессовым фактором в течение которого является психогения, связанная с потерей близких людей, имущества, переменой места жительства, необходимостью приспособления к новым условиям жизни [8, с. 65-66].

Результаты исследований психологических реакций населения территорий, пострадавших *после радиационных аварий* на ЧАЭС и на ПО «Маяк», выявили нарастание депрессивных и тревожных расстройств, рост психосоматических заболеваний (Александровский и соавт., 1991; Хавенаар и соавт., 1993; Румянцева и соавт., 1994; Аклеев и соавт., 2006). Это позволяет сделать предположение о том, что реакции на хроническое действие стресса развиваются в соответствии с логикой стрессового реагирования, включающей стадии тревоги, сопротивления и истощения.

То же можно отметить и относительно ситуаций, связанных с *природными катастрофами* (землетрясения, наводнения), после которых у значительной части пострадавших (до 40%) обнаруживаются острые реакции с последующим развитием симптомов посттравматического стрессового расстройства (Gleser, Green, Winget, 1981; Assanangkornchay, Tangboonngam, Edwards, 2004).

Что же касается динамики развития экологического стресса в чрезвычайных экологических ситуациях, развивающихся по *«безаварийному» сценарию*, то этот вопрос практически не изучен. В исследованиях И.Н. Гурвича отмечен факт большей обеспокоенности экологической угрозой у тех, кто недавно прибыл на территорию, где имеются вредные экологические воздействия, и отрицание этой угрозы у тех, кто проживает там в течение длительного времени [69, с. 361]. Это позволяет предположить, что, по крайней мере, одним из вариантов развития взаимодействия личности и неблагоприятной экологической ситуации является постепенная адаптация с преобладанием отрицания экологической угрозы.

Подводя итог вышесказанному, отметим следующее:

- экологический стресс может пониматься либо как непосредственное воздействие на организм человека вредных экологических факторов, которое постепенно истощает адаптационные ресурсы организма, либо как психическое состояние, возникающее вследствие осознания человеком экологической опасности.

- экологический стресс, рассматриваемый как психическое состояние, вызывается специфическими стрессорами – информацией о негативных экологических факторах и их непосредственным восприятием.

- согласно имеющимся в литературе данным, реакции на действие неблагоприятных экологических факторов в случаях техногенных и природных катастроф развиваются в соответствии с логикой стрессового реагирования, включающей стадии тревоги, сопротивления и истощения; имеются данные о том, что в зонах экологического загрязнения отмечается возрастание социальной напряженности, распространение различных форм социально-психологической дезадаптации.

- анализ литературы позволяет предположить, что экологический стресс выполняет адаптивные функции, мобилизуя личность (и группы людей) на защиту от действия неблагоприятных экологических факторов. Однако есть многочисленные данные том, что он может вызывать нарушения психической адаптации.

1.3.11. Стресс, связанный с проблемами самореализации личности

В современном обществе все чаще люди ощущают стресс, связанный с трудностями самореализации, раскрытия своих способностей и возможностей в обществе. Это стресс новой и новейшей эпохи.

Человека традиционного общества готовили к выполнению определенных функций в своей социальной нише. Известно средневековое представление о разделении общества на «тех, кто молится, тех, кто воюет, и тех, кто трудится» (Жерар

Камбрийский, Адальберон Ланский). Каждое сословие рассматривалось в качестве определенной части большого тела – общественного организма, социума. Так, сословие молящихся (духовенство) ассоциировались с душой и грудью; сословие воюющих (дворянство) – с руками; сословие работающих (крестьянство) – с ногами. Господствовало представление о разном предназначении и почти биологическом различии между людьми разных сословий. Так, в «Жалованной грамоте дворянству» российской императрицы Екатерины II уже в конце XVIII века объявляется, что «дворянское звание есть следствие ... от качества и добродетели начальствовавших в древности мужей...» [65]. Путь каждого человека был предопределен его рождением; его задача состояла в том, чтобы выполнять совершенно определенные обязанности в своей социальной нише.

В Новое время развивалось представление о том, что все люди равны по своим правам и способностям, что каждый может добиться успеха в соответствии со своими способностями и вложенным трудом. Так называемая «протестантская трудовая этика» (М. Вебер), заложившая идеологическую основу капитализма; она рассматривала богатство как результат трудолюбия, реализации своего призвания и выполнения долга перед Богом. Такое мировоззрение налагает на человека ответственность за свои достижения. Неудачливый в бизнесе и не достигший материального благополучия человек рассматривается обществом как нетрудолюбивый, не умеющий контролировать свою жизнь, не выполнивший своего призвания; и даже сам себя он рассматривает таким образом [245, p. 168].

Так возник *стресс достижений*, связанный в западной культуре с представлением о том, что человек должен добиться социального признания и финансового успеха, продвигаться в обществе; тот, кто не сумел этого сделать, воспринимается другими и воспринимает сам себя в качестве неудачника. Как писала К. Хорни, это порождает в западном обществе особый вид неврозов, связанных со страхом перед неудачами [218, с. 28]. Американский ученый Н. Карпан отмечал, что социальный стресс – это стресс, возникающий тогда, когда индивид осознает наличие или предвидит возможность негативного развития

событий, собственной или коллективной неуспешности, неспособности достигнуть желаемого социального статуса и дистанцироваться от нежелательного. Психосоциальный стресс является результатом негативного опыта, нескольких, следующих друг за другом, провалов и неудач. Он проявляется в таких явлениях, как самодискредитация (снижение самооценки, потеря веры в себя), когнитивные нарушения (снижение концентрации, потеря мысли) и тревога [261, р. 75-76].

Исследования, проведенные J. Croser и D. Quinne, показывают, что даже в конце XX века в Соединенных Штатах Америки *приверженность протестантской трудовой этике влияла на самооценку индивида*, повышая ее в случае успеха и понижая ее в случае неудачи; среди людей, обладающих физическим недостатком или качеством, которое воспринимается как недостаток, приверженность протестантской этике повышала вероятность снижения самооценки и возникновения психологических проблем [245, р. 169-170].

В творчестве К. Роджерса и А. Маслоу вопрос о стремлении к достижениям был поставлен по-иному. В работах К. Роджерса был постулирован тезис о том, что каждый человек, как вообще, любой организм стремится к росту и развитию, к зрелости и самоактуализации; это касается как физического и интеллектуального развития, так и, в широком смысле, движения к социализации. Нацеленность на развитие обладает большой мотивирующей силой, она позволяет преодолевать трудности и дискомфорт, связанный с освоением нового опыта [170].

В работах А. Маслоу потребности в достижении и компетентности, уважении и признании были отнесены к четвертому уровню базовых потребностей, и, в целом, рассматривались как один из видов дефицитарных потребностей. Потребность же в *самоактуализации* связана со стремлением «соответствовать своей собственной природе», «быть тем, кем человек может быть». Она относится к следующему, высшему уровню человеческих потребностей и является недефицитарной, в отличие от потребностей всех предыдущих уровней; она побуждается не недостатком чего-либо, а внутренним развитием организма, его

«самоосуществлением». А. Маслоу считал, что она носит практически врожденный характер [127].

Таким образом, в работах создателей гуманистической психологии потребность в самоактуализации, в творчестве, в реализации своего потенциала считается высшей потребностью человека. После работ К. Роджерса, А. Маслоу сформированность этой потребности считается одним из критериев зрелости личности. На ее формирование нацелена современная система образования. Потребность в достижении успеха, признания, компетентности также признается важной базовой потребностью человека.

Вместе с тем, хочется отметить, что идеи представителей гуманистической психологии были поняты значительной частью общества довольно прямолинейно и ограниченно. Многие люди живут теперь в постоянном «поиске себя», стремятся к постоянному ощущению творчества, самоактуализации. С одной стороны, это большое достижение современной цивилизации. Но с другой – в этом находится и еще несколько источников стресса.

Во-первых, деятельность человека *не может постоянно быть связанной только с творчеством и радостью саморазвития*. В деятельности всегда есть место рутинной или нежеланной работе, требующей усилия над собой. Более того, в психологии давно известно, что ориентация на себя, на собственную радость и развитие ведут к психологическому тупику, к утрате подлинных целей и подлинного счастья (В. Франкл). Человек становится счастливым лишь тогда, когда не думает ни о своем счастье, ни о своей самоактуализации, а делает важное для общества дело, достигает значимых для людей и для себя целей. Стремясь к постоянной самореализации, люди начинают воспринимать необходимость заставить себя сделать что-то рутинное как ситуацию стрессовую.

Во-вторых, многие люди, особенно в странах Запада, восприняли идею самоактуализации очень ограниченно – как *делание карьеры*. В связи с этим общечеловеческие ценности – брак, семья дети – стали рассматриваться как помеха самоактуализации, «кандалы», препятствующие успешной карьере.

Люди в странах Европы и Америки все больше живут в одиночестве, не имея детей, и именно стремление к самоактуализации является главным обоснованием такого выбора. Одиночество и бездетность, в свою очередь, вызывают новые стрессы, особенно на склоне жизни [85].

В-третьих, несмотря на кажущееся разнообразие возможностей, состояние рынка труда таково, что люди не всегда могут позволить себе работать в той сфере деятельности, с которой для них связаны самореализация и творчество. Особенно это касается научного и художественного творчества, работы в учреждениях культуры, образования, здравоохранения с их низкими «бюджетными» зарплатами.

В-четвертых, далеко не все родители обладают достаточными ресурсами для того, чтобы дать своим детям желаемый уровень общего и дополнительного образования, дать им возможность для развития своих способностей в художественном творчестве, науке, спорте. Поэтому проблема поиска личностью себя, самореализации встает в современном обществе все острее.

Выводы по главе 1

- Понятие «стресс» в современной психологии является многозначным. Оно означает и характеристику внешнего воздействия со стороны среды, превышающую адаптационные возможности организма и личности, и реакцию на такое воздействие, и особый характер взаимодействия организма и среды, при котором происходит восприятие индивидом стрессора, его оценка, осознание собственных возможностей и формирования поведения, направленного на адаптацию к ситуации.

- Накопленные в социальной психологии данные показывают, что многие области социальной жизни содержат специфические стрессоры и вызывают возникновение особых видов стресса. Среди них можно выделить стресс, связанный с принадлежностью к большим социальным группам, политический, семейный, профессиональный, информационный, коммуникативный, военный, экологический стресс, стресс, связанный

с миграцией эмиграцией, с террористической и криминальной угрозами, с проблемами самореализации личности. Каждый из этих видов стресса вносит самостоятельный вклад в процесс адаптации личности к социальной среде и при высокой интенсивности может привести к появлению симптомов социально-психологической дезадаптации.

- В литературе отмечен эффект кумулятивного действия стрессов различной природы. Именно их совместное действие чаще всего приводит к тому, что барьер адаптации оказывается пробитым.

Глава 2. Проблемы социально-психологической адаптации в психологической литературе

2.1. Понятие социально-психологической адаптации в различных направлениях в психологии

Понятие «социально-психологическая адаптация» пришло в психологическую науку сравнительно недавно, хотя целый ряд проблем, обсуждаемых в связи с ним, давно находился в центре внимания психологии.

Исходное понятие «адаптация» впервые появилось в физиологии и обозначало изменения чувствительности кожных анализаторов под действием внешних раздражителей. Представление о физиологической адаптации было развито в связи с созданием К. Бернардом учения о гомеостазе как об относительном динамическом постоянстве состава и свойств внутренней среды организма. В результате сформировалось представление о физиологической адаптации как совокупности физиологических реакций, лежащей в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленной к сохранению относительного постоянства его внутренней среды – гомеостаза (Агаджанян, 1983). В дальнейшем проблема адаптации активно изучалась в биологии, и в результате сформировалось представление об адаптации как о процессе приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) и их органов к условиям среды (Фомин, 2003).

Большой толчок развитию представлений о сущности процесса адаптации дало развитие кибернетики и теории самоуправляемых систем. Способность к адаптации стала рассматриваться как атрибутивное свойство, функциональный признак сложных самоуправляемых систем, открытых, строящих свою деятельность на основе принципа прямой и обратной информа-

ционной связи с внешней средой, способных к активному, опережающему отражению, а также самоуправлению и самодвижению (Анохин, 1978). Самоуправляемая система строит свои отношения со средой на основе активного отображения значимых для ее выживания информационных параметров внешней среды, а оптимальность приспособительных процессов обеспечивается непрерывным сопоставлением предполагаемого и действительного результата адаптации [12].

Большинство авторов отмечают многоуровневость адаптационных реакций, называя психику в качестве высшего уровня адаптивного реагирования. Так, Н.А. Фомин полагает, что в отличие от животных адаптация у человека протекает при обязательном участии высших психических функций, так как у него появляется осознание своих потребностей и эмоций (Фомин, 2003).

Участие и роль психики в адаптивных процессах организма нашли свое отражение во многих конкретных исследованиях, обобщением которых стала концепция психической адаптации (Ф. Б. Березин, Ю. А. Александровский, А. А. Налчаджян). Ф. Б. Березин рассматривает психическую адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивиду удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды. Эффективная психическая адаптация предстает как необходимое условие успешной реализации мотивированного поведения в конкретных условиях среды (Березин, 1988).

Важным аспектом психической адаптации человека является социально-психологическая адаптация, связанная с адаптацией личности к социуму.

Впервые проблемы приспособления личности к социуму были рассмотрены в социологии. Г. Тард впервые употребил понятие «социальная адаптация» по аналогии с адаптацией биологической [175]. Представители различных направлений в

социологии по-разному рассматривали социокультурные приспособительные процессы в социуме. Культурологический подход (Л. Уайт, Л. Вайда и др.) поставил в центр внимания культуру как адаптивную систему или пространство, предлагающее индивиду многообразие адаптивных стратегий, выработанных человечеством за всю его историю, другой подход (У. Бакли, Э. С. Маркарян) рассматривает общество в целом в качестве носителя адаптивных функций (Ромм, 2002; Маркарян, 1971).

Собственно психологические проблемы, связанные с адаптацией личности к социуму, были поставлены еще в работах З. Фрейда. Психоаналитическая концепция личности основана на представлении о важной роли противостояния бессознательных инстинктивных импульсов, свойственных человеку, и общества, диктующего формирующейся личности свои законы и нормы.

Формирование личностных подструктур, таких как «Я» и «Сверх-Я» является адаптивным приобретением, позволяющим индивиду справляться с импульсами бессознательного, жить в соответствии с принципом реальности и, по мере возможности, выполнять требования общества [211]. Используемые при этом защитные механизмы «Я» могут играть до некоторой степени адаптивную роль, но могут быть и чрезмерными, ведя к неврозам и нарушениям адаптации. Основным компонентом невротических нарушений З. Фрейд считал тревогу, выделяя три ее типа: реалистическую (перед лицом внешнего мира), моральную (по отношению к Супер-Эго), невротическую (по отношению к силе страстей Ид) [210]. В наибольшей степени удастся справиться с тревогой личности генитального типа, с развитыми Эго-функциями, использующей более совершенные виды психологических защит (сублимация, рационализация, замещение). Такой личности удастся наиболее успешно адаптироваться в обществе, реализовать себя в творческой активности. Таким образом, взаимодействие личности и общества, согласно классическому психоанализу, всегда противоречиво, и поэтому каждый человек неизбежно является носителем интрапсихического конфликта [166].

В работах других авторов психоаналитического направления большее внимание уделяется социальным факторам адап-

тации в обществе и психического здоровья. Так, в концепции К. Хорни социокультурные условия выступают как важный аспект формирования неврозов, создавая специфические для каждой культуры проблемы, затрудняющие адаптацию человека в обществе. Она даже выделяет неврозы, не связанные с детскими травмами и деформацией характера, а возникающие в особо сложных ситуациях, насыщенных внешними конфликтами, и выражающиеся во временных нарушениях адаптации. Подлинный невроз, «невроз характера», уходит своими корнями в обстановку раннего детства человека, способствующую формированию чувства беспомощности и враждебности. Но любой невроз практически всегда связан с трудностями адаптации в обществе, что проявляется либо в отклонениях в поведении, либо в расхождении между возможностями и их реализацией, чувстве усталости, неспособности получать радость и любить [218]. Таким образом, невроз в концепции К. Хорни предстает как нарушение адаптации индивида в конкретных социокультурных условиях, вызванное особенностями его взаимодействия с социальным окружением и проявляющееся как на поведенческом, так и на психологическом уровне.

Что касается гуманистической психологии, то в работах К. Роджерса человек рассматривается как индивид, живущий в мире своего воспринимаемого опыта и постепенно, в результате как осознания своего опыта, так и оценки со стороны социума, приобретающий представление о самом себе, концепцию самости как организованную концептуальную модель восприятия характеристик и взаимоотношений «Я» и вместе с тем систему ценностей, применяемых к этому понятию (Роджерс, 1997). Нормальное существование в обществе и хорошая «психическая регуляция» имеют место тогда, когда концепция самости может ассимилировать весь сенсорный опыт и внутренние ощущения организма. Именно неспособность человека совместить с представлением о себе значительную часть своего опыта ведет к «психологической неурегулированности». Широта же концепции «Я», делающая возможной воспринять как свои устремления, так и некоторые культурные ценности, зависит от социального окружения. Излишне жесткие требования и оценки

со стороны окружения, непонимание и непринятие ведут к формированию узкой концепции самости, формированию психологических защит, фальшивого образа «Я», антисоциального и саморазрушительного поведения. При наличии же в социальной среде отношений, характеризующихся принятием, безопасностью, эмпатией, у человека закономерно возникает стремление развиваться, реализуя свои способности в социуме, что можно назвать оптимальным взаимодействием индивида и среды (Роджерс, 1994).

А. Маслоу, говоря о социально-психологических аспектах адаптации человека, использовал термины «фрустрационная толерантность» и «психическое здоровье», считая, что основы и того, и другого закладываются в детстве с помощью удовлетворения ближайшим социальным окружением базовых потребностей ребенка – в безопасности, в принадлежности и любви, в уважении и самоуважении. Именно удовлетворение базовых потребностей создает то «психологическое богатство», которое дает возможность назвать человека совершенно здоровым, создает возможность для реализации личностного «Я», для актуализации единственно реальной, хотя и потенциальной сущности человека, поиска собственной идентичности (Маслоу, 1999).

В литературе было отмечено, что в гуманистической психологии успешная адаптация человека в обществе рассматривается не столько с позиций приспособления личности к требованиям общества, сколько как результат такого их взаимодействия, которое зачастую нарушает гомеостаз, делает возможным раскрытие способности личности к интеграции и самоактуализации (Реан, 1995; Жмыриков, 1989). Это, в свою очередь, делает ее устойчивой к различного рода социальным трудностям, конфликтам, стрессам.

В бихевиорально-когнитивной психологии проблема адаптации человека к социальной среде рассматривается, в основном, в поведенческом разрезе. Адекватность поведения рассматривается как главный критерий качества адаптации, а эмоции и субъективные переживания рассматриваются как производное от качества социальной адаптации. В классическом бихевиоризме подчеркивается прежде всего влияние внешних

стимулов и научения на поведение и адаптацию личности (Ross, 1980), а роль психологического компонента в адаптации человека к социуму и различным ситуациям практически не учитывается.

В когнитивной психологии преимущественно исследуется влияние убеждений, мыслей, воображения на адаптивное поведение (Sheldon, 1995), в теории социального научения – когнитивные установки, личностные и средовые факторы рассматриваются как предопределяющие друг друга (Bandura, 1964). Особое значение при этом придается «когнициям» – убеждениям, мыслям, в том числе о собственной личности. Именно позитивные убеждения о себе и других, складывающиеся в результате опыта разрешения проблем, оценок и примера со стороны других людей, являются основой положительных эмоций, высокой самооценки, успешной адаптации в обществе (Bandura, 1995).

В отечественной психологии было создано учение о личности как о продукте и, в то же время, активном творце общественного развития, об активном характере взаимодействия между личностью и обществом. Это обусловило постановку основных проблем, обсуждавшихся в связи с определением понятия, особенностей, механизмов, средств социально-психологической адаптации.

Б.Ф. Березин считает, что социально-психологическая адаптация является важным компонентом процесса психической адаптации, связанным с адаптацией к условиям социальной среды (Березин, 1988). Во многих определениях утверждается, что социально-психологическая адаптация вызывается изменяющимися, стрессирующими воздействиями социальной среды, наличием проблемных ситуаций, в которых имеющиеся в арсенале личности стереотипы поведения не являются адекватными, или происходит смена деятельности индивида и его социального окружения (Налчаджян, 1988; Хрусталева, 2002; Мельникова, 1999 и др.).

Многие авторы подчеркивают, что социально-психологическая адаптация – это процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса (А.А. Реан, Н.С. Офицеркина и др.).

Однако, в вопросе о том, насколько и каким образом личность приспосабливается к ожиданиям и нормам социальной группы, о сущности и механизмах этого процесса мнения исследователей расходятся. Многие авторы подчеркивают, что в процессе адаптации происходит приспособление индивида к изменяющимся условиям окружающей среды, приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данной социальной группе системой норм и ценностей (Коробейников, 2002; Беличева, 1993). Состояние же дезадаптированности связывается с нарушениями нормального хода социализации, с прямыми и косвенными десоциализирующими воздействиями [12, с.55]. Такая «нормоцентрическая» позиция была подвергнута критике (Ромм, 2002).

Ряд исследователей, стремясь преодолеть ограниченность данного подхода, подчеркивают активный характер приспособления личности к нормам, ценностям, требованиям внешней среды. Было отмечено, что в ходе социально-психологической адаптации изменения происходят во всех взаимодействующих системах, согласуются ожидания и требования всех участников процесса взаимодействия (Реан, 1995; Мельникова, 1999). Многие отечественные авторы, опираясь на разработанную в отечественной психологии теорию личности как субъекта деятельности, сознания, активного творца своей жизни, отметили, что личность может в ходе социально-психологической адаптации не только сознательно использовать или создавать стратегию адаптации, но и активно влиять на среду, к которой она адаптируется (Буева, 1968; Налчаджян, 1988 и др.). В емком определении А. А. Налчаджяна, используемом впоследствии многими авторами, социально-психологическая адаптированность личности характеризуется как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [138, с. 18].

Что касается теоретической модели процесса адаптации, то нормоцентрический подход в целом исходит из гомеостатической модели адаптации, согласно которой целью этого процесса является установление равновесия личности и социальной среды. В исследованиях, в которых подчеркивается активный характер взаимодействия личности и общества, в качестве модели социально-психологической адаптации используется не модель гомеостаза, а разработанная в гуманистической психологии модель саморазвития, самореализации личности в ходе взаимодействия с социальной средой [168]. Так, Е. К. Завьялова характеризует социально-психологическую адаптацию как процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала [82, с.81]. По мнению Н.С. Офицеркиной, главной чертой адаптированности является не простое приспособление к среде, а надситуативная активность, «жизненное авторство», т.е. особый способ трансформации новых социально-экономических условий, с которыми сталкивается личность [152, с.31].

В работе Н.Н. Мельниковой дается обобщенная характеристика диапазона возможных целей социально-психологической адаптации, которые можно организовать в иерархическую последовательность: приспособление – уравновешение и координация – достижение некоторого сверхнормативного состояния, повышение уровня функционирования – самореализация [131, с. 36]. Основные мотивы, реализуемые в ходе адаптации, тоже можно иерархически упорядочить: избегание разрушения – сохранение нормального функционирования – достижение возможного оптимума – развитие и усовершенствование. Цель адаптационного процесса определяется исходным состоянием адаптанта – если он находится в состоянии дезадаптации, доминирующим мотивом будет мотив избегания разрушения, тогда трудно говорить об эффективности и самовыражении [131, с.39].

Итак, в ходе социально-психологической адаптации могут достигаться как цели, связанные с приспособлением к социальной среде, так и цели, связанные с самовыражением, самореализацией личности и ее активным воздействием на среду.

Что касается сущности процессов и изменений, которые происходят в ходе социально-психологической адаптации, то большинство авторов отмечают, что происходит процесс согласования потребностей, взаимных требований и ожиданий человека и социальной среды (Офицеркина, 1997; Розум, 2006). Адаптирующийся субъект усваивает нормы, ценности, установки группы, к которой он адаптируется (Милославова, 1973). Адаптант может выработать свою стратегию адаптации, а может и сам активно повлиять на социальную среду, изменяя ее нормы и ценности (Буева, 1968; Офицеркина, 1997; Ромм, 2002; Мельникова, 1999 и др.). Происходит согласование потребностей и притязаний субъекта с его возможностями (Розум, 2006). В ходе адаптации субъект начинает выполнять новые социальные и межличностные роли, меняет (или вырабатывает новые) социальные регуляторы поведения (Завьялова, 1998).

Однако ряд авторов отмечают наличие более глубоких изменений, происходящих в ходе социально-психологической адаптации. Так, по мнению Е.Е. Руденского, адаптация обычно сопровождается трансформацией (регулировкой) личностных структур [173, с.147]. А.А. Налчаджян отмечал, что поскольку в ходе социально-психологической адаптации происходит активация определенных адаптивных механизмов, то многократное их использование в сходных социальных ситуациях приводит к тому, что они закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера [138, с. 18]. По мнению Н.С. Хрустальной, личностные особенности не только влияют на адаптацию субъекта, но и сами изменяются в ходе адаптационного процесса. Особенно важным для успешной адаптации является изменение направленности личности, ее мотивационной структуры [220, с. 193].

Ряд авторов связывают процессы, происходящие в ходе социально-психологической адаптации с изменениями самосознания личности. Так, по мнению А.А. Налчаджяна, Я-концепция личности является результатом социализации и социально-психологической адаптации личности к типичным ситуациям ее жизнедеятельности, а особенности Я-концепции яв-

ляются показателями того, как адаптирована личность к условиям своего существования [138, с. 188].

Т.Б. Карцева считает, что поскольку поворотные события в развитии личности ведут к смене ролей, к изменению окружения, отношений, спектра решаемых задач, то они приводят к личностному изменению, перестройке образа-Я, что сопровождается ощущением «утраты себя» и последующим «обретением себя». Жизненное событие (т.е. требующее адаптации) – есть ситуация самоопределения личности [101, с. 126].

Таким образом, в ходе социально-психологической адаптации происходят разноуровневые изменения личности и ее поведения, начиная от стереотипов поведения до самосознания личности.

2.2. Механизмы, стратегии и виды социально-психологической адаптации

Вопрос о механизмах социально-психологической адаптации является одним из наименее изученных, что неоднократно отмечалось в литературе. По мнению И. А. Милославовой, к ним можно отнести конформные реакции, подражание, заражение, внушение, убеждение [133, с. 118]. А. А. Налчаджян считает, что в сложных проблемных ситуациях адаптивные процессы личности происходят с участием не отдельных, изолированных механизмов, а их комплексов, среди которых можно выделить: незащитные адаптивные комплексы, используемые в нефрустрирующих проблемных ситуациях, защитные адаптивные комплексы, являющиеся устойчивыми сочетаниями только защитных механизмов, смешанные комплексы, состоящие из защитных и незащитных механизмов [138, с. 19].

М.В. Ромм полагает, что адаптационные механизмы могут быть разделены на психологические (информационные алгоритмы, стратегии, социальные стандарты, стереотипы, эталоны) и социальные (деятельность, различные формы индивидуальной и групповой идентификации) [175, с. 80]. Практически универсальным механизмом социально-психологической адаптации

можно считать деятельность. Именно включение в новые виды деятельности стимулирует адаптационный процесс и запускает в действие все его механизмы [73, с. 34; 174, с. 80].

Таким образом, исследователи выделяют различные механизмы социально-психологической адаптации. Несмотря на то, что вопрос этот еще далек от окончательного разрешения, можно сказать, что эти механизмы чрезвычайно разнообразны, относятся к разным уровням взаимодействия личности и общества.

В литературе различают также различные стратегии и связанные с ними виды социально-психологической адаптации. Один из наиболее распространенных подходов состоит в выделении адаптивного поведения, направленного на преобразование среды, и поведения, направленного на изменение самого себя. Он восходит к З. Фрейду, который выделял соответственно аллопластическую и аутопластическую адаптацию [211]. Важную роль в аутопластической адаптации играют психологические защиты, роль и иерархия которых была прослежена в работах А. Фрейд.

В бихевиорально-когнитивной психологии принято выделять поведение, направленное на решение проблемы, и поведение, направленное на изменение собственных эмоций и восприятия ситуации, каждое из которых имеет свой адаптивный потенциал (Lazarus, 1977; Biggam, 1997; Stefansdottin, 2005).

Подобный подход прослеживается и в работах отечественных ученых. По мнению Ф. Б. Березина, адаптация возможна либо за счет модификации поведения (аллопсихическая адаптация), либо за счет изменения интрапсихических процессов (интрапсихическая адаптация) [27, с. 40]. А. А. Налчаджян выделяет адаптацию с полным устранением или существенным преобразованием проблемной ситуации, которая осуществляется, главным образом, с помощью незащитных механизмов, и адаптацию с сохранением проблемной ситуации, в основном, с помощью использования уже приобретенных или создания новых защитных механизмов. В последнем случае может происходить либо преобразование восприятия ситуации, создание непроблемного ее образа, либо более глубокое изменение своей личности и, в первую очередь, Я-концепции [138, с. 40]. Подоб-

ной позиции придерживается и А.А. Реан, считая, что основным критерий для различения типов адаптации – это вектор активности (наружу-внутри). Тогда можно выделить три вида адаптивного поведения: активное влияние личности на среду, активное изменение себя, с коррекцией собственных установок и привычных поведенческих стереотипов и вероятностно-комбинированный тип, наиболее распространенный и эффективный. Выбор осуществляется личностью на основе оценки вероятности успешной адаптации при разных типах адаптационной стратегии [168, с. 74].

Ряд исследователей считают важным параметром для классификации стратегий и видов социально-психологической адаптации степень собственной активности субъекта по отношению к воздействующей на него среде. Так, К.А. Абульханова-Славская считает, что именно активность личности, ее способность преодолевать негативное влияние стрессовой ситуации, направленная на снятие личностной неопределенности, незавершенности и является главной характеристикой адаптивного поведения. В самом общем понимании стратегии могут быть активными и пассивными [2, с. 247].

Н. Н. Мельникова полагает, что оба параметра – направленность вовне или вовнутрь и степень активности субъекта – являются необходимыми при характеристике особенностей адаптационного процесса. Добавив к ним параметр контактности, она создала свою типологию стратегий адаптивного поведения [131].

Есть и другие подходы к выделению видов социально-психологической адаптации. Так, Т.Б. Карцева выделяет: быструю адаптацию по проложенному пути; стагнацию, застой, отсутствие личностных изменений; инволюцию, связанную с упрощением, разрушением личности; и конструктивное разрешение противоречий, связанное с нахождением внутренних ресурсов личности, творческим созданием вновь выстроенной Я-концепции [101, с. 125-126]. Таким образом, в основу классификации в данном случае положена степень творческой, конструктивной способности личности строить собственную страте-

гию адаптации, способность переосмысливать свой опыт, изменять самосознание.

Ряд исследователей подчеркивают роль целостных жизненных сценариев, жизненных стратегий в осуществлении адаптивного поведения, хотя сделаны лишь отдельные попытки их классифицировать (Абульханова-Славская, 1991; Завьялова, 1998).

Наконец, в работах ряда авторов выделяются различные виды социально-психологической адаптации в зависимости от степени соответствия адаптивного поведения ожиданиям и нормам социальной группы. Так, А. А. Налчаджян выделял нормальную, девиантную и патологическую адаптацию [138, с. 33-35].

Подводя итог обсуждению вопроса о стратегиях и соответствующих им видах социально-психологической адаптации, отметим следующее. Адаптивное поведение разнообразно и связано с рядом личностных и социально-психологических факторов. К числу основных параметров, характеризующих различные виды адаптации, относят: вектор направленности, активность, степень творчества, степень соответствия поведения социальным ожиданиям и требованиям.

2.3. Результаты социально-психологической адаптации: адаптированность, ее уровни и критерии

Что же касается результата адаптации, то по мнению большинства исследователей, им является состояние адаптированности или дезадаптированности личности. По мнению А.А. Реана, в большинстве существующих подходов (психоаналитический, гуманистический, когнитивный) выделяются два уровня адаптированности – адаптация и дезадаптация [168, с. 76]. А.Н. Жмыриков, проанализировав работы отечественных исследователей, пришел к выводу о том, что и они, в основном, выделяют уровни полной адаптированности и дезадаптированности. Однако, в работах, выполненных в последние годы, были сделаны попытки выделить промежуточные уровни адап-

тации. Сам А.Н. Жмыриков выделил следующие уровни адаптированности личности: высокий – оптимальный, высокий – избыточный, низкий, дезадаптивный [81].

Н.С. Офицеркина выделяет высокий, средний, низкий уровни и уровень дезадаптации, однако, их характеристика вызывает некоторые сомнения. Так, высокий уровень связывается в ее работе с достижением высоких результатов ценой сверхвысоких эмоциональных затрат; низкий уровень характеризуется удовлетворительной активностью, дисциплиной, положительной тональностью настроения, но при этом высокими показателями выраженности невротических реакций, в то время как на уровне дезадаптации показатели невротических реакций выражены на среднем уровне [152, с. 25].

Нам кажется продуманным подход, предложенный Н.Н. Мельниковой. Она полагает, что состояния, возникающие в процессе адаптации, можно разделить на три уровня: нормативные состояния, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность и взаимодействие; состояния, отклоняющиеся от нормы в отрицательную сторону и характеризующие дезадаптацию; некоторые оптимальные состояния, являющиеся сверхнормативными (самовыражение, самореализация) [131, с. 38]. При этом, по мнению Н.Н. Мельниковой, личность может быть по-разному адаптирована к различным уровням социальной среды. Общая адаптированность представляет некий интегральный показатель [131, с. 19].

Что касается критериев адаптации, то в большинстве случаев выделяют внешний критерий (успешность функционирования в определенной среде, степень приспособленности к ней) и внутренний критерий (степень субъективной удовлетворенности, комфортности) [168, с. 77-78]. Таким образом, критерии связываются с состоянием адаптирующейся системы и степенью ее приспособленности к среде. На наш взгляд, эти критерии характеризуют лишь приспособленность индивида к среде, отсутствие противоречий и конфликтов. Активная же позиция личности по отношению к среде и ее самовыражение, самореализация с помощью данных критериев охарактеризованы быть не могут.

Некоторые исследователи делают попытки выделить третий критерий. Н.Н. Мельникова считает, что поскольку адаптация происходит в процессе взаимодействия двух систем, то в результате оптимальной адаптации образуется новая система, более сложная, которая должна характеризоваться некоторыми новыми качествами, которых не было в двух исходных системах. Тогда должен существовать некий третий системный критерий, характеризующий само взаимодействие и его эффект. Таким критерием автор считает параметр, отражающий наличие позитивных интеракций со средой, заинтересованность в контакте, актуализирующую реализацию творческого потенциала, так называемую «включенность» [131, с. 31]. Однако основным показателем, релевантным данному критерию, автор считает согласованность оценок по внешнему и внутреннему критериям, что, на наш взгляд, не решает проблемы.

В работах многих отечественных ученых успешное вхождение личности в социальную среду связывается с включением ее в продуктивную деятельность, поскольку в общественных отношениях человек реализуется не только как личность, субъект общественного поведения, но и как субъект деятельности (Хрусталева, 2002; Парыгин, 2003; Ромм, 2002; Дмитриев, 1999). Наличие творческой деятельности можно рассматривать в качестве критерия оптимальной адаптированности (Офицеркина, 1997). Это соответствует и представлению о социально-психологической адаптации как о процессе, связанном с установлением оптимального взаимодействия личности и общества, способствующего развитию самовыражения, самореализации личности социально-полезным способом, характерному для гуманистической психологии.

Интегральную модель критериев адаптированности предложил А. Н. Жмыриков, выделив такие критерии, как выходные параметры деятельности личности, степень ее интеграции с макро- и микросредой, степень реализации внутреннего потенциала, эмоциональное самочувствие [44].

На наш взгляд, еще один аспект в решении данного вопроса может быть связан с сознательным самоопределением личности по отношению к социальной среде. Личность – не только

субъект деятельности, но и субъект сознания и самосознания. Она не только включается в социальную среду и исторически сложившиеся формы деятельности, но и делает это осознанно, на основе своего самоопределения в социальной действительности.

Большинство отечественных ученых (Л.И. Божович, И.С. Кон) считают, что личностное самоопределение возникает на границе старшего подросткового и младшего юношеского возраста. Оно связано как с формированием смысловой системы представлений о мире и месте личности в нем, так и с планированием жизни и выбором профессии [33; 109]. М.Р. Гинзбург рассматривает самоопределение с позиций «жизненного поля» личности, включающего пространственно-временную плоскость (поле реального действия) и ценностно-смысловую (поле ценностей и смыслов). В таком случае личностное самоопределение предстает как содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия [32].

На наш взгляд, именно самоопределение личности делает возможным самореализацию личности и ее активную позицию по отношению к социальной среде. Именно поэтому успешность личностного самоопределения можно, на наш взгляд, рассматривать в качестве третьего критерия успешности социально-психологической адаптации (наряду с успешностью функционирования в определенной среде и степенью субъективной удовлетворенности). Не случайно при психологических травмах, ведущих к нарушению социально-психологической адаптации, имеют место состояния, связанные с «утратой себя», смысла жизни и жизненной перспективы, невозможностью определить свое место в жизни (Карцева, 1988; Мазур, 1992; Тарабрина, 2001; Магомед-Эминов и др., 2004).

Отношение к будущему является тем измерением самоопределения личности, который тесно связан с качеством социально-психологической адаптации. В работах Э.Ш. Магомед-Эминова подчеркивается, что восприятие «ограниченной перспективы будущего» является одним из симптомов посттравма-

тического стрессового расстройства [122, с. 36]. С этим согласна и Н.В. Тарабрина, говоря об ощущении «укороченного будущего» у людей с ПТСР [197, с. 103].

Более подробно характеристики жизненной перспективы как составляющей самоопределения личности у молодежи проанализированы в работе Е.И. Головахи [59]. Рассматривая «временную перспективу» как целостное видение человеком своей жизни своей жизни в прошлом, настоящем и будущем, он придает особое значение «будущей временной перспективе» или «жизненной перспективе». Именно она определяет способности личности действовать в настоящем в свете предвидения сравнительно отдаленных будущих событий и является главным измерением времени у юношей и девушек 15-16 лет [59, с. 21]. Содержательно она включает ценностные ориентации, жизненные цели и планы, мечты, фантазии, а также тревоги и опасения. Автор выделяет такие параметры жизненной перспективы, как продолжительность, оптимистичность, дифференцированность, реалистичность и согласованность [59, с. 18].

Еще одной характеристикой жизненной перспективы личности можно считать осмысленность жизни. Под нею понимается степень и устойчивость направленности жизнедеятельности субъекта на определенный смысл, связанный, она связана с наличием значимых для личности мотивов, установок и ценностей и соотносённостью с ними настоящего и будущего [117, с. 18].

Исходя из гуманистической модели социально-психологической адаптации, важным параметром самоопределения личности в социальной среде можно считать позитивную самооценку и высокий уровень самопринятия. По мнению А.А. Налчаджяна, именно особенности Я-концепции являются важнейшими показателями того, как адаптирована личность к условиям своего существования [138, с. 188]. К. Роджерс считал, что принятие себя означает положительное отношение к себе, самоудовлетворение от того, «что ты есть ты» [171, с. 131]. Оно является результатом открытости внутреннему и внешнему опыту и тесно связано с открытостью и принятием других людей [171, с. 223]. Способность принимать себя и других является характеристикой достаточно широкой концепции

самости и зрелой межличностной коммуникации [172, с. 946], т.е. успешного самоопределения личности в социальной среде. Низкий уровень самопринятия и принятия других людей могут быть успешно изменены в ходе психотерапии, направленной на развитие открытости клиента внутреннему и внешнему опыту [171, с. 131].

Таким образом, большинство исследователей согласны, что результатом процесса адаптации является состояние адаптированности. Вопрос об уровнях адаптированности является дискуссионным. Чаще всего выделяют уровни адаптированности и дезадаптированности личности. Однако есть попытки дать более дифференцированную иерархию уровней адаптированности. Например, в работах Н.Н. Мельниковой состояния, возникающие в процессе адаптации, можно разделить на три уровня: нормативные состояния, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность и взаимодействие; состояния, отклоняющиеся от нормы в отрицательную сторону и характеризующие дезадаптацию; некоторые оптимальные состояния, являющиеся сверхнормативными.

Среди критериев успешности социально-психологической адаптации принято выделять внутренний и внешний критерии, связанные с успешностью функционирования личности в социальной среде и ее субъективным самочувствием в ней. Таким образом, критерии связываются с состоянием адаптирующейся системы и степенью ее приспособленности к среде. Однако, в литературе делаются попытки определить третий, системный критерий. В качестве его рассматривают и творческую деятельность личности в социальной среде, и позитивную самооценку и самопринятие, и степень включенности в социальную среду. На наш взгляд, в качестве такого критерия можно рассматривать самоопределение личности в социальной среде, включающее формирование смысловой системы представлений о мире и месте личности в нем, планирование жизни и выбор профессии.

2.4. Социальная среда и личность: динамика взаимодействия

В литературе уже отмечалось, что большинству работ, посвященных социально-психологической адаптации, социальная среда рассматривается статично, без анализа взаимосвязей, роли и функций всех ее элементов (Дмитриев, 1999).

Системный анализ «среды личности» был дан Л.П. Буйвой. По ее мнению, она представляет собой единство общего, особенного и единичного, включает в себя и общество в целом, со свойственной ему структурой общественно-экономических отношений, и класс, и социальную группу, к которой принадлежит личность, и микросреду (семья, друзья, соседи), поскольку это оказывает влияние на развитие личности, формирует особенности ее внутреннего мира [37, с. 125].

В концепции «экологии человеческого развития» У. Бронфенбреннера становление личности происходит во все более расширяющейся социальной среде, представляющей собой систему концентрических структур, микро-, мезо-, экзо-, макросистем. Микросистема включает межличностные отношения, роли, переживаемые человеком в его ближайшем окружении; классическим примером микросистемы является семья. Мезосистема представляет систему взаимодействия двух или более сред, например, семьи и школьного окружения. Экзосистема включает в себя еще и то окружение, в которое человек не вовлекается как активный участник, но которое влияет на то, что происходит в среде, непосредственно включающей его. Наконец, макросистема включает в себя общество, культуру, она обеспечивает постоянство систем низшего порядка (Bronfenbrenner, 1979).

Все уровни социальной среды взаимосвязаны, и процессы, происходящие на одном уровне, могут влиять на процессы, происходящие на другом уровне. Так, кризисные явления в социуме могут опосредованно и различным образом влиять на состояние и взаимоотношения людей на уровне микросреды. Личность одновременно адаптируется к изменениям на нескольких уровнях социальной среды.

По мнению Ф.Б. Березина, существенным фактором, затрудняющим социально-психологическую адаптацию, является одновременное сочетание изменений на разных уровнях, что ведет к кумулятивному действию различных стрессовых факторов и истощению адаптивного потенциала личности [27, с. 135]. В.А. Абабков, М. Перре также отмечают кумулятивный эффект воздействия стрессоров, относящихся к различным уровням социальной среды личности [1, с. 13]. Н.Н. Мельникова отмечает, что большую нагрузку на адаптивные возможности личности создает также непрерывный характер изменений, требующих серьезных реадаптаций в короткий срок [131, с. 27].

Вместе с тем, согласно принципу детерминизма, выдвинутому С. Л. Рубинштейном, воздействия каждого из уровней социальной среды опосредуется особенностями личности [177]. Значительную роль при этом играет восприятие социальной среды в целом и отдельных ее уровней в частности. Личность «конструирует» субъективный образ социальной среды, в значительной степени влияющий на результат адаптации. Конструируя образ социальной действительности, личность в значительной степени опирается на используемые в данном обществе оценки и типизации, являющиеся привычными и легитимизированными [26].

В исследованиях Ф.Б. Березина показано, что положительная оценка микросоциального взаимодействия связана с эффективной психической адаптацией даже в сложных, экстремальных условиях [27, с. 134-135].

В наших исследованиях также было выявлено, что положительная оценка социального окружения, в частности межличностного взаимодействия в коллективе, является фактором, вносящим положительный вклад в показатели успешной социально-психологической адаптации педагогов общеобразовательных школ (см. раздел 4.4 настоящей монографии).

Нами было выявлено также, что оценка социальной среды связана с успешностью социально-психологической адаптации в условиях экологического неблагополучия (Василенко, 2009; Василенко, 2016). На экологически загрязненных территориях у старшеклассников *с повышенными значениями экологическо-*

го стресса была выявлена большая выраженность, чем у остальных, двух типов эмоционального отношения к социальной среде в месте своего проживания. Первый тип – *занижение характеристик социальной среды*, генерализация отрицательного отношения к внешней среде, как физической, так и социальной, например: «город наш экологически грязный, ничего хорошего в нем нет, люди все злые». Второй тип – компенсаторное *завышение характеристик социальной среды* по отношению к среде физической, например: «экология у нас, конечно, плохая, но люди у нас очень добрые, все соседи друг другу как родные». Обе тенденции являются способами социально-психологической адаптации к экологически неблагоприятной среде с помощью нереалистических оценок сред. Для старшеклассников со средним уровнем экологического стресса был характерен третий, более реалистический тип оценок, например: «экология у нас плохая, а люди – как везде, есть и плохие люди, но больше хороших» [44, с. 135; 46, с. 143-144].

Таким образом, оценка среды (социальной и физической) и успешность адаптации в ней связаны между собой, причем, связь эта, вероятно, взаимная. С одной стороны, *оценка личностью социальной среды является показателем уровня ее адаптированности* к этой среде. Личность оценивает социальную среду в зависимости от удовлетворенности своим взаимодействием со ней, сопоставления своих ожиданий и предоставляемых средой возможностей (например, социальной поддержки, финансовых или культурных условий жизни и т.п.).

С другой стороны, *оценка среды сама превращается в фактор, влияющий на адаптированность личности*. Если использовать введенное О.Н. Яницким [235, с. 10] понятие «индивидуальной экологической структуры», включающей как физические, так и социальные, культурные, духовные элементы окружающей человека среды, то можно сказать, что личность стремится к позитивной оценке своего окружения и места обитания. Негативная оценка среды, даже отдельных ее аспектов, например, экологических, экономических, культурных, вызывает когнитивный диссонанс и стресс. Позитивная оценка различных аспектов среды является, напротив, мотивирует личность и

мобилизует ее ресурсы на поддержание и сохранение взаимодействий с привлекательной средой; в этом проявляется оценочная и мотивирующая функции эмоций [145, с. 271-272].

Была отмечена роль «местных условий» в становлении личности и развитии ее способности к адаптации. По мнению Л.П. Бугевой, местные условия сказываются на материальных и духовных условиях жизни людей, на традициях, обычных формах отношений и поведения людей [37, с. 132]. А.В. Мудрик полагает, что неблагоприятные местные условия могут стать фактором виктимизации личности, превращая ее в «жертву социализации» [136, с. 274]. Вместе с тем, на уровне местных условий создаются и весьма адаптивные «локальные регуляторы» адаптивного поведения (Гуревич, 2001).

Что касается динамики и стадий социально-психологической адаптации, то различные авторы придерживаются разных подходов к их определению. По мнению И.А. Милославовой, можно выделить следующие стадии социально-психологической адаптации: уравнивание между средой и человеком, характеризующееся взаимной терпимостью к системе ценностей, псевдоадаптация (сочетание внешней приспособленности с отрицательным отношением к нормам и требованиям среды), приноровление (признание основных норм новой ситуации), уподобление (психологическая переориентация человека) [133].

Н.С. Хрусталева, рассматривая адаптацию эмигрантов в новой социокультурной среде, выделила следующие стадии адаптации: эйфорическую, туристическую, ориентационную, депрессивную, стабилизационную (деятельная). Переход от депрессивной стадии к деятельной зависит от активности личности, требует изменения ее мотивационной структуры, жизненных целей [220, с. 187-193].

Н.С. Офицеркина выделяет следующие шаги перехода личности из состояния дезадаптированности в состояние адаптированности:

- 1) временная ситуативная адаптированность – действие по социальному алгоритму, определяемая внешней детерминированностью,

2) устойчивая ситуативная адаптированность – когда готовность действовать в типичных ситуациях основана на личном опыте,

3) общая адаптированность, включающая активность, жизненное авторство, определяющееся внутренней личностной детерминированностью [152, с. 31].

Итак, системный анализ «среды личности» показывает, что она включает в себя и общество в целом, со свойственной ему структурой общественно-экономических отношений, и класс, и социальную группу, к которой принадлежит личность, и микросреду (семья, друзья, соседи).

Все уровни социальной среды взаимосвязаны, и процессы, происходящие на одном уровне, могут влиять на процессы, происходящие на другом уровне. Личность одновременно адаптируется к изменениям на нескольких уровнях социальной среды.

На адаптацию к среде существенное влияние оказывают оценки, которые личность дает различным ее составляющим.

Выводы по главе 2

- В современной психологии под социально-психологической адаптацией понимается процесс активного взаимодействия личности и социальной среды, возникающий вследствие несогласованности их ценностей, установок, целей, в ходе которого могут достигаться как цели, связанные с достижением приспособленности личности к социальной среде, так и цели, связанные с самореализацией личности и ее активным воздействием на среду.

- В ходе социально-психологической адаптации задействуются различные адаптационные механизмы, действие которых направлено как на активное преобразование ситуации, так и на изменение поведения, ценностей установок, целей, самосознания самой личности.

- Среди критериев успешности адаптации личности принято выделять внешний (степень приспособленности) и внутренний (степень субъективного благополучия) критерии, однако, делаются попытки найти третий, системный критерий, ха-

рактически характеризующий взаимодействие личности и среды. На наш взгляд, таким критерием может служить уровень самоопределения личности по отношению к социальной среде.

Системный анализ «среды личности» показывает, что она включает в себя и общество в целом, и социальную группу, и микросреду. Все уровни социальной среды взаимосвязаны, и процессы, происходящие на одном уровне, могут влиять на процессы, происходящие на другом уровне. Личность одновременно адаптируется к изменениям на нескольких уровнях социальной среды. На адаптацию к среде существенное влияние оказывают оценки, которые личность дает различным ее составляющим.

Глава 3. Влияние социального стресса на социально-психологическую адаптацию личности

3.1. Теоретические модели влияния социального стресса и социально- психологическую адаптацию личности

В психологии создано немало моделей влияния стресса на адаптацию личности в обществе: ее самочувствие, удовлетворенность, здоровье и деятельность. Одной из первых можно считать концепцию общего адаптационного синдрома (ОАС) Г. Селье, который выдвинул представление о стрессе как об адаптивном реагировании, связанном с действием внешних стимулов. ОАС связан с мобилизацией ресурсов организма для формирования адаптивного ответа на требования среды. При этом возникает неспецифическая, т. е. независящая от характера стимула реакция [188]. Подобный подход доминировал в исследованиях 1920-60-х гг. В работах ряда авторов (Cannon, Levi и др.) стресс рассматривался как особая реакция, которая подготавливает организм к действию в ответ на воздействие стрессора [234, с. 6]. Итак, в первых исследованиях стресса он рассматривался как неспецифическая адаптивная реакция на вызовы внешней среды. Его связь с адаптивным реагированием рассматривалась как *прямая и непосредственная*, ведь и сам стресс, как полагали исследователи, есть не что иное, как подготовка к адаптивному реагированию.

В дальнейшем было выявлено, что неспецифичность стрессовых реакций, их универсальность, независимость от стрессора, является абстракцией. Особенно это касалось стрессоров социального происхождения. Если быстрый подъем по лестнице действительно напрямую вызывает гормональный выброс, повышение частоты сердечных сокращений и пр., то такие стрессоры, как информация о проигранном любимой ко-

мандой матче, более высоких требованиях нового преподавателя или скептическое замечание начальника имеют свои *механизмы воздействия* на психику и характер адаптивного поведения человека.

Механизмы влияния социальных факторов на психическое состояние и социально-психологическую адаптацию человека изучены пока явно недостаточно. И.Н. Гурвич, рассматривая проблему влияния социально-психологических факторов на психическое здоровье, выделил следующие механизмы:

- специфическое и прямое воздействие жизненных случаев на мозг,
- специфическое воздействие на мозговые системы, лежащие в основе психической дисфункции,
- общие эффекты влияния стресса на поведение, приводящие к психической дисфункции,
- общие эффекты влияния стресса на поведение, приводящие к слому эффективных моделей преодоления [68, с. 99].

Рассмотрим некоторые из теоретических представлений, объясняющих эти механизмы и связи.

1. Непосредственное воздействие социальных стрессоров на психическое состояние и адаптацию человека. В работах ряда авторов (M. Shaffer; J. Simister; G.W. Evans, S.V. Jacobs) была высказана мысль о том, что многие социальные факторы, например, скученность в транспорте, спешка, шум станков или высокая температура на рабочем месте могут *непосредственно вызвать стрессовую реакцию* (как физиологическую, так и психологическую), даже если индивид и не придает этому фактору отрицательного значения, так как негативное воздействие на тело обязательно отразится и на уровне психики и может проявиться в стрессированности, раздражительности, агрессивном поведении [281; 285; 287]. Американские исследователи G. W. Evans и S. V. Jacobs используют термин «environmental stress» («стресс окружения»). Они обозначают им негативное психологическое воздействие на людей загрязненности воздуха, шума, скученности, обилия контактов в больших городах, полагая, что все эти факторы часто вызывают дискомфорт, утомле-

ние, а вследствие этого - развитие дезадаптивных реакций, усиливая даже обращаемость за психиатрической помощью [281].

Анализ имеющихся в литературе данных показывает, что одним из таких механизмов непосредственного воздействия социальных стрессоров на социально-психологическую адаптацию человека может быть *переутомление нервной системы, частым спутником которого являются нарушения сна*. По данным D. Wheatley, нарушения сна часто обусловлены длительным воздействием стрессоров, а затем они, в свою очередь, ведут к еще более сильному стрессу, снижению иммунитета, развитию соматических заболеваний [300, p. 246].

В 1970-80-е гг. в научной литературе высказывалась мысль о том, что именно воспринимаемый стресс ведет к возникновению нарушений в состоянии здоровья (Lazarus, Folkman, 1984). Однако в более поздних работах было показано, *что не только воспринимаемый стресс, но и само воздействие стрессоров* является значимым для возникновения трудностей социальной адаптации и ухудшения состояния здоровья (Weekes, 2005).

Еще одна модель непосредственного воздействия социальных стрессоров предложена российскими исследователями А.В. Шафиркиным и А.С. Штембергом. Они исходят из того, что запас компенсаторных резервов человека, генетически детерминированный и развитый в процессе онтогенеза, начинает потом уменьшаться в процессе постепенного старения, при этом ряд негативных факторов могут *истощать резервы организма* и значительно ускорять процесс старения. К их числу можно отнести факторы физической, химической, биологической, а также социальной природы – уровень доходов, жилищные условия, трудовые и семейные отношения, общий психолого-социальный климат в стране и в мире. Длительное воздействие этих факторов с высокой интенсивностью представляет значительный стресс. Социальный стресс, как и стресс физической природы, способствует ускорению старения организма, снижению его компенсаторных резервов [225, с. 27-28].

Таким образом, в литературе высказаны предположения о том, что социальные стрессоры могут оказывать непосредственное воздействие на психическое состояние и социально-

психологическую адаптацию человека. Результаты исследований показывают, что не только воспринимаемый стресс, но и само воздействие интенсивных социальных стрессоров является значимым для ухудшения адаптации и состояния здоровья человека.

2. Эмоциональные состояния как механизм, опосредующий между влиянием социальных стрессоров на адаптацию человека. Мысль о том, что эмоциональное состояние является связующим звеном между восприятием стрессора и выработкой личностью адаптивного социального поведения высказывалась в работах многих исследователей (Губачев и соавт., 1976; Кокс, 1981; Судаков, Юматов, 1991). В работе G. Mandler подчеркивается существенная роль эмоций как фактора, запускающего и поддерживающего процесс стрессового реагирования [269, p. 249].

В отечественной психологии отмечалось, что эмоциональные состояния формируются под влиянием удовлетворения или неудовлетворения потребностей человека, они выполняют ориентирующую, переключающую и подкрепляющую функцию, направляя и мобилизуя человека на то или иное социально-адаптивное поведение. Так, длительные неудачи и связанные с ними негативные эмоциональные состояния могут заставить человека прекратить заниматься той деятельностью, в которой он не может быть успешен, и направить свои силы на ту область, в которой он сумеет реализовать себя, сохранить здоровье и хорошо себя чувствовать (Березин, 1988).

В работах исследователей конца XX – начала XXI в. (R. Derac, 1995; I. Tsaousis, I. Nicolaou, 2005) подчеркивается, что эмоции участвуют не только в инициации и поддержании стрессового реагирования, но и в его контроле, регулировании; эмоциональный контроль является важнейшим механизмом адаптации к стрессорам, а «emotional intelligence» – ресурсом в поддержании физического и психического здоровья [248; 295].

Таким образом, эмоциональные состояния могут рассматриваться в качестве механизма, с помощью которого социальные стрессоры воздействуют на социальную адаптацию и самочувствие человека.

3. Когнитивные оценки как механизм, опосредующий между влиянием социальных стрессоров на адаптацию человека. В 1971 г. Averill высказал мысль о том, что любой стрессор подвергается человеком двойной оценке – первичной и вторичной. Первичная оценка позволяет определить свойства стрессора и сделать вывод о том, к чему его отнести – к угрозе или к благоприятному изменению; вторичная оценка состоит в разработке механизмов защиты, формировании познавательных, экспрессивных, инструментальных реакций [234, с. 28].

Эти идеи были развиты в концепции Р. Лазаруса. По его мнению, именно интеллектуальные оценки лежат в основе возникновения стресса. Даже объективно вредный стимул, который, не признается за таковой, не является стрессором с психологической точки зрения [115, с. 191]. Процесс восприятия и оценки строится на основе имеющейся или поступающей информации, и его результатом является суждение о степени угрозы, которую несет складывающаяся ситуация. Оценки не только влияют на характер и силу эмоциональных реакций, но и воздействуют на выбор копинговой стратегии, что позволяет изменить саму ситуацию (Lazarus, Folkman, 1984). Эмоциональные реакции в концепции Р. Лазаруса являются вторичными не только по отношению к восприятию и оценке угрозы, но и по отношению к стратегии копинга и собственно копинговой активности индивида [265, р. 157].

Таким образом, если физические стрессоры непосредственно влияют на организм человека и его психику, то социальные стрессоры *воспринимаются и оцениваются человеком*. Именно сквозь призму этих оценок и происходит воздействие социальных стрессоров.

В современной психологии исследователи используют различную терминологию для обозначения когнитивных оценок, влияющих на адаптацию. По мнению Л.И. Анцыферовой, главное, что должно учитываться при прогнозировании реакции человека на стрессор – это та ценность, которая в определенных условиях может быть потеряна или уничтожена. Именно это и делает ситуацию стрессовой [14, с. 5].

Нидерландские ученые Й. Ормел, Й. Неелеман, Д. Виерсма для обозначения когнитивной оценки стрессора используют термин «придание значения», под которым понимают соотношение стрессового события с личностными ценностями и потребностями; при этом ключевым моментом, по их мнению, является оценка возможной угрозы события настоящему и будущему благополучию человека [151, с. 98].

Оценка стрессора часто требует *возрастания активности индивида, поиска информации о нем*. Анализ стрессовых реакций, проведенный в работе Б. Андресена, Ф.-М. Старка и Я. Гросса, показал, что появление, например, пугающей и неопределенной информации в СМИ вызывает у населения стрессовые реакции широкого спектра. К их числу относятся: эмоциональная обеспокоенность, активизация поиска информации о пугающем факторе, усилия к защите себя и своих близких, политические требования и активизация борьбы против пугающего фактора политическими средствами, и, наконец, реактивно-психотическая тенденция [11].

Исследования, проведенные в русле когнитивной психологии, показывают также, что *оценка стрессора практически всегда взаимосвязана с формированием копингового поведения*; именно оценки и выбранная стратегия копинга определяют характер эмоциональных реакций личности на стрессор [264].

4. Сознание личности как механизм, опосредующий между влиянием социальных стрессоров на адаптацию человека. Как писал создатель принципа детерминизма в отечественной психологии С.Л. Рубинштейн, «внешние причины действуют через посредство внутренних условий, представляющих собой основание развития явлений» [177, с. 8]. Наиболее важной интегральной системой «внутренних причин» является личность как общественный индивид, субъект сознания, самосознания и деятельности; «всякая деятельность исходит от личности как ее субъекта» [178, с. 634]. Все общественные явления, в том числе стрессоры, воспринимаются и оцениваются именно *целостной личностью*, отражаются в ее *сознании*.

Многие авторы рассматривают личность и ее сознание как главный медиатор социальных стрессоров. По мнению

Л.И. Анцыферовой, каждый человек строит свою «теорию мира», исходя из своего опыта; это может быть концепция «благополучного мира» или «неблагополучного мира», закладывающаяся в раннем детстве и закрепляющаяся в дальнейшем опыте. В «теории мира» заложена иерархия ценностей и смыслов. Угроза наиболее значимым ценностям ведет к наиболее высокому уровню стресса. Частью «теории мира» является и представление о себе. Личностной теории благополучного мира соответствует концепция себя как удачливого и неуязвимого. Зная «теорию мира» конкретного человека, можно предсказать, насколько разрушительным будет для него то или иное тяжелое событие или жизненный вызов [14, с. 6].

В научной литературе отмечено, что личность «конструирует» субъективный образ социальной среды, в значительной степени влияющий на результат адаптации [26]. В исследованиях Ф. Б. Березина выявлено, что *положительная оценка микросоциального взаимодействия* связана с эффективной психической адаптацией даже в сложных, экстремальных условиях [27, с. 134-135]. В ряде исследований (Li et al, 2018; Yang et al, 2019) было выявлено, что особенности *установок личности по отношению к окружению* тесно связаны с уровнем стресса и качеством адаптации [267; 303]. В свою очередь, *восприятие социальной среды тесно связано с личностными чертами*. Так, в исследовании Törnroos et al было выявлено, что личностные черты влияют на восприятие справедливости в организации и настроение служащих [292].

Итак, не только эмоциональные или когнитивные оценки, но целостное сознание личности может быть рассмотрено как тот механизм, который опосредует воздействие социальных стрессоров на человека.

5. Общественное сознание как механизм, опосредующий между влиянием социальных стрессоров на адаптацию человека. В отечественной психологии давно обосновано, что индивидуальное сознание личности проходит свое становление в тесной связи с общественным сознанием [178, с.135]. В западной психологии тоже отмечалось, что отношение человека к различным социальным факторам определяется, в первую очередь, теми

установками и паттернами поведения, которые были им усвоены в той общности, в которой он воспитывался. Конструируя образ социальной действительности, личность в значительной степени опирается на используемые в данной общности оценки и типизации, являющиеся привычными и легитимизированными [26]. Если говорить об отношении личности к различным стрессорам, то именно общность показывают растущей личности, **какие ситуации нужно воспринимать как стрессовые и какое адаптивное поведение в них требуется.**

И.Н. Гурвич отмечал, что семья, общность, представляющая собой сеть малых групп, общество в целом в значительной степени определяют способы адаптивного поведения индивида. Ведущим концептом, объясняющим это влияние, является «культура». **Культура** понимается как воспринятая и заученная система способов приспособления к различным ситуациям, разделяемая принадлежащими к данной культуре индивидами. При этом сами требующие адаптации ситуации в значительной степени также формируются под влиянием культуры [68, с. 46).

Представители различных направлений в социологии по-разному рассматривали социокультурные приспособительные процессы в социуме. Культурологический подход (Л. Уайт, Л. Вайда и др.) поставил в центр внимания культуру как адаптивную систему или пространство, предлагающее индивиду многообразие адаптивных стратегий, выработанных человечеством за всю его историю. Другой подход (У. Бакли, Э. С. Маркарян) рассматривает общество в целом в качестве носителя адаптивных функций (Ромм, 2002; Маркарян, 1971). Таким образом, культура может рассматриваться и как самостоятельный фактор социальной адаптации, и как механизм влияния общества на индивидуальное сознание. Культура усваивается в процессе социализации, с помощью научения, подражания, целенаправленного воспитания, группового давления, санкций, конформизма. В целом, **культуру переживания стресса и адаптации в проблемных ситуациях можно считать частью культуры, создаваемой конкретным обществом.**

В психологии еще с работ К. Хорни был поставлен вопрос о влиянии культуры на восприятие стресса и характер невротизма в

каждом обществе. В концепции К. Хорни социокультурные условия выступают как важный аспект формирования неврозов, создавая специфические для каждой культуры проблемы, затрудняющие адаптацию человека в обществе. Так, в западном обществе, культура которого ориентирует человека на достижение успеха и финансового благополучия, люди особенно тяжело переживают отсутствие карьерных и финансовых достижений [218, с. 28]. В восточной культуре, ориентирующей людей на духовно-религиозные и семейно-корпоративные ценности, трудности в карьере или бедность гораздо меньше воспринимаются как источник стресса; зато таким источником может стать, например, оскорбление, нанесенное кому-то из родственников.

Результаты исследования X. Deng, Ch. Cheng, H.M. Chow и X. Din показали, что представители различных культур и этнических меньшинств в многонациональной стране могут иметь выраженные различия в предпочитаемых эмоциях и по-разному воспринимать мир (Deng et al., 2019). В исследовании, проведенном среди представителей этнических меньшинств в Сомали, отмечается, что приверженность культурным ценностям своей этнической группы влияет на социальную идентичность личности, ослабляя ее способность к межгрупповым контактам и ограничивая возможности социальной адаптации в поликультурной среде (Zagefka et al., 2016).

Однако, проблема влияния культуры на восприятие стресса и адаптацию личности в обществе очень мало исследована эмпирически, имеются противоречивые данные. Например, были получены данные о том, что симптомы депрессии и их связь с психосоматическими расстройствами в развитых промышленных странах, принадлежащих к разным западной и восточной культурам (США и Япония), практически не различается (Namamura, Mearns, 2019). Безусловно, проблема влияния культуры на переживание социального стресса и адаптацию личности в обществе очень сложна и нуждается в продолжении кросс-культурных исследований.

Одним из элементов культуры, который влияет на переживание стресса, является *религиозность*. Религиозное мировоззрение позволяет человеку интерпретировать смысл пережи-

ваемых им стрессов и страданий, соотнести их со значимыми в данном мировоззрении ценностями и целями. В эмпирических исследованиях отмечено влияние религиозности на выраженность посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у людей, вовлеченных в природные и техногенные катастрофы, боевые действия. Некоторые исследования показывают, что религиозность является фактором, способствующим более эффективной переработке перенесенной психической травмы. Так, по данным К.А. Идрисова, верующие люди чаще полностью выздоравливают после психической травмы (Идрисов, 2002). Отмечено, что религиозность может являться фактором, увеличивающим эффективность социальной поддержки (Ju et all, 2018). Но имеются и противоположные данные, например, в исследовании Т.М. McIntyre, М. Venture, в котором изучались проблемы социальной адаптации у ангольской молодежи после пребывания в зоне военных действий, была обнаружена положительная связь между значимостью для личности религиозных ценностей и выраженностью ПТСР, особенно депрессивных симптомов (McIntyre, Venture, 2003).

Еще одним механизмом влияния общности на сознание человека является *общественное настроение*. Оно может индуцировать индивидуальные стрессы и даже страхи у многих людей. История знает чрезвычайно распространенные страхи конца света, наступления нового тысячелетия, войны, техногенных катастроф, нехватки продуктов и пр. Интенсивность индуцированного стресса может достигать до массовых самоубийств, массовой паники. Например, в конце первого тысячелетия в средневековой Европе прокатилась волна страха Апокалипсиса, сопровождавшаяся многочисленными актами самоубийств – групповых и индивидуальных.

Поэтому очень важно изучать общественное настроение, чтобы вовремя заметить нарастание опасных тенденций и противодействовать им. В отечественной психологии проблема общественного настроения исследовалась в работах М.А. Гуревича, М.В. Морева, В.С. Каминского и др. Была сформулирована мысль о том, что социальное настроение отражает отношения человека и группы с социальной средой и может рассматриваться как инте-

гральный показатель уровня адаптированности людей к существующим в стране условиям жизни [69, с. 52].

Измерением социального настроения в России занимаются Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ), а также «Левада-центр». Эти организации ведут комплексный мониторинг общественного настроения по ряду параметров: оценка респондентами материального положения своих семей, экономического и политического положения в стране в целом, оценке будущего развития страны, социально-психологического состояния и настроения в целом. Опросы ВЦИОМ показывают, что с 1990 г. по 2014 г. доля россиян, считающих себя счастливыми, выросла с 44 % до 76% [135, с. 50-52]. Однако, эти опросы не всегда отражают особенности социального настроения в различных регионах, а также у различных социальных групп. Институт социально-экономического развития территорий РАН проводит исследование общественного настроения в конкретных регионах, например, в Вологодской области. Однако, проблема изучения общественного настроения в различных регионах, а также у различных социальных групп пока далека от своего разрешения. На наш взгляд, особенно важно вести мониторинг общественного настроения молодежи, поскольку именно это позволяет государству и общественным организациям вести свою деятельность с опережением, работать на будущее.

Подводя итоги, отметим, что в научной литературе выявлено, что при длительном воздействии социальный стресс ведет к возникновению широкого спектра реакций – от активизации поиска информации до реактивно-психотических реакций и увеличения заболеваемости и смертности.

Отмечено как *прямое воздействие* социальных стрессоров на организм и психику человека, так и *опосредованные влияния*. Анализ научной литературы и эмпирических данных показывает, что в качестве промежуточных переменных при этом могут выступать:

- физическое состояние,
- эмоциональные состояния,
- когнитивные оценки,

- сознание личности,
- общественное сознание.

Однако эмоциональные состояния и когнитивные оценки можно рассматривать как проявления сознания личности. Тогда можно говорить о том, что *социальные стрессоры, в отличие от стрессоров физических, воздействуют на организм и психику человека, в основном, опосредованно – отражаясь в сознании человека и общественном сознании той группы, к которой он принадлежит.*

Нужно отметить, что хотя в научной литературе накоплены большие массивы данных о влиянии отдельных видов социального стресса на личность и ее адаптацию в обществе, в науке пока не хватает общего видения целостного воздействия социального стресса на личность, методик комплексной его диагностики. На наш взгляд, назрело проведение комплексных исследований, в которых был бы сделан сравнительный анализ вклада различных видов социального стресса в социально-психологическую адаптированность личности.

3.2. Факторы, влияющие на выраженность социального стресса и реагирование на него

В психологии и психофизиологии имеется обширная литература, посвященная влиянию демографических, физиологических, когнитивных, личностных, социальных факторов, а также их взаимодействия.

1. Демографические факторы. Исследования выявили влияние на стрессовое реагирование демографических факторов – пола, возраста. Что касается пола, то во многих исследованиях отмечен факт более выраженного реагирования женщин на стрессовые факторы. Женщины чаще страдают депрессией, в последнее время – молодые женщины, с высоким уровнем образования. Замужние женщины более подвержены депрессии, что связано с социальной депривацией и рутинной работой (Raitasalo, 1986).

Девушки и женщины демонстрируют более выраженные реакции на воздействие экологического стресса; в условиях

экологического неблагополучия, особенно тогда, когда экологическая ситуация стала предметом общественного обсуждения, у них чаще развиваются тревога и депрессия, страхи и иппохондрические реакции, психосоматические заболевания (Василенко Е.А., 2009; Winneke, Neuf, 1996; Андресен, Старк, Гросс, 1995; Власова, 1995; Гурвич, 1999).

Причины таких различий большинство ученых связывают, главным образом, с гендерной спецификой социализации мальчиков девочек. Гендерный стереотип мужчины предусматривает такие черты, как выдержка, способность сохранять спокойствие и работоспособность в стрессовых ситуациях, быть опорой для семьи при преодолении различных трудностей. Гендерный стереотип женщины, напротив, связан с высокой эмоциональностью, кротостью, готовностью принимать защиту со стороны мужчины (Агеев, 1987).

Гендерные стереотипы и сейчас влияют на стрессоустойчивость представителей мужского и женского пола. Девочки и женщины позволяют себе проявлять эмоциональные реакции, в том числе в ситуациях стресса, тогда как мальчики и мужчины демонстрируют сдержанность, при этом склонны к отрицанию проблемы и тревоги (Weekes, 2005; Wheatley, 1998).

Возраст также влияет на восприятие стресса. Исследования показывают, что в период молодости и зрелости люди более адаптивны и менее подвержены воздействию внешней тревоги, чем подростки, юношество и люди старшего поколения [207; 213; 231]. У пожилых людей более высокие показатели суммарного стресса, более выражена боязнь нового опыта, хотя имеются и свои резервы совладания с некоторыми стрессами [120; 231].

2. Конституциональные факторы. Конституция представляет собой совокупность наиболее существенных индивидуальных особенностей и свойств, закрепленных в наследственном аппарате и определяющих специфичность реакций всего организма на воздействие среды, то есть функциональное единство всех физических и физиологических свойств человеческого индивида [157]. Конституциональные факторы взаимодействуют с факторами социальными в процессе социализации, воспитания.

Среди факторов, влияющих на переживание социального стресса, можно выделить такие, которые детерминированы преимущественно конституционально. К ним можно отнести темперамент и наличие (отсутствие) акцентуаций характера.

Практически все авторы согласны с тем, что важнейшим фактором, влияющим на восприятие стресса и реагирование на него, является **темперамент**. К числу переменных, обнаруживших отрицательные связи с уровнем стрессированности, отмечают высокую эмоциональную стабильность, низкую личностную тревожность и выносливость как способность справляться с жизненными трудностями, принимать вызов (Nelson, Coper, 2005; Березин, 1988; Данилова, 1992). Отмечена связь этих факторов со свойствами темперамента (Strelau, 1995; Данилова, 1992).

Исследования взаимосвязи свойств темперамента и восприятия стресса (Strelau, 1995; Данилова, 1992) показали, что экстраверсия, сила процесса возбуждения, пластичность, низкая реактивность связаны с устойчивостью к стрессовым нагрузкам, развитием оптимальных функциональных состояний в условиях стресса; и, наоборот, интроверсия, слабость процессов возбуждения, ригидность, эмоциональная нестабильность связаны с высокой тревожностью, развитием неоптимальных функциональных состояний в условиях стрессовых нагрузок [71, с. 155; 290, р. 236]. Тревожность ведет к более высокому уровню воспринимаемого стресса, объясняя до 50% дисперсии различных показателей стрессовых реакций [290, р. 221].

Было обнаружено, что у школьников со слабым типом нервной системы в высокомотивированной, стрессогенной деятельности (подвижные игры типа соревнований-эстафет) показатели двигательных качеств ухудшались и возрастала их вариативность, а у школьников с сильным типом – улучшались и становились более стабильными. Соревновательный стресс ухудшал кинестетическую чувствительность у лиц со слабой нервной системой и улучшал ее у лиц с сильной нервной системой [55, с. 21]. По мнению Б.А. Вяткина, вследствие различий в стрессоустойчивости игровая и соревновательная формы проведения уроков и тренировочных занятий не одинаково эффективны для всех занимающихся. Они не позволяют лицам со

слабой нервной системой максимально проявлять и совершенствовать свои двигательные возможности. Поэтому применение подвижных игр с целью развития, например, двигательных качеств должно быть индивидуализировано в зависимости от силы нервной системы. На занятиях с учащимися со слабой нервной системой нужно избегать таких ситуаций, в которых неизбежно непосредственное соприкосновение с противником, единоборство двух игроков [55, с. 21].

Более высокий уровень стрессированности у интровертов ведет к большей частоте заболеваемости, у них выявлен более высокий уровень подверженности инфекциям [Deres, p. 256].

Индивиды с различными свойствами темперамента склонны к выбору различных копинговых стратегий в ситуациях стресса. J. Strelau отмечает, что такие черты, как экстраверсия, сила нервной системы, активность связаны с выбором проблемно-ориентированных стратегий в стрессовых ситуациях. Напротив, нейротизм, эмоциональная реактивность связаны с выбором эмоционально-ориентированных стратегий [290, p. 230].

В работе J. Strelau выделены несколько аспектов взаимодействия темперамента и стрессоров окружения:

1. Темперамент определяет чувствительность к различным средовым факторам.
2. Темперамент определяет избирательную зависимость от окружения и подверженность его воздействиям.
3. Темперамент определяет характер нарушений поведения психических расстройств в случае дезадаптации [290, p. 236].

В литературе отмечено, что роль темперамента в детерминации поведения и стрессового реагирования меняется в течение жизни человека. У детей дошкольного возраста темпераментные факторы являются главным предиктором поведенческих реакций [290, p. 243]. В подростковом возрасте роль темперамента в формировании адаптивного поведения уменьшается и возрастает роль личностных факторов. В исследовании Н.Н. Мельниковой темпераментные факторы у подростков вошли преимущественно в «дезадаптивный блок» качеств, отрицательно связанных с успешностью социально-психологической адаптации; «адаптивный блок» оказался представленным преимущественно социально-

психологическими характеристиками личности. Автор делает вывод о том, что развитие адаптивности человека по отношению к социальной среде идет по линии освобождения поведения от физически обусловленных качеств, особенности нервной системы все более опосредуются более поздними личностными образованиями [131, с. 152-154].

Теперь обратимся к такому фактору реагирования на стресс, как наличие или отсутствие акцентуаций характера. Акцентуация характера является одним из уровней в диапазоне аномальной личностной изменчивости, проявляющееся в низкой устойчивости личности к психологическим воздействиям определенного рода, при достаточной устойчивости к другим видам воздействий [17, с. 159-160]. Адаптация к действию социальных стрессоров представляет собой сложный процесс взаимодействия индивида с существенно изменившимися условиями социальной среды. Если эти изменения создадут нагрузку на «место наименьшего сопротивления», то они могут способствовать возникновению трудностей социальной адаптации.

Имеющиеся эмпирические исследования показывают, что в экстремальных и неблагоприятных ситуациях у лиц с акцентуацией характера начинается выраженный дрейф в сторону пограничной аномальной личности; у них значительно чаще в таких случаях возникают расстройства адаптации, чем у лиц с гармоничным характером (Ахвердова, 1998; Ахвердова, 2007; Кобрянова, 2002; Кочергина, 2000).

3. Когнитивные факторы. В когнитивных моделях стресса особое значение придается процессам восприятия и оценки стрессовой ситуации, а также адаптивных возможностей индивида. Р. Лазарус рассматривал стресс как трансактный процесс взаимодействия индивида с окружающим миром, в ходе которого важными моментами являются процесс восприятия и оценки стрессора со стороны индивида и выбор и реализация индивидом той или иной стратегии копинга. При этом эмоции рассматриваются не только как результат восприятия стрессовой ситуации, но и как катализатор и результат копинга (Lazarus, 1977).

Восприятие и[оценка стрессовой ситуации, в свою очередь, зависит от убеждений индивида о самом себе и своих взаимоотношениях с другими людьми, от чувства контроля над ситуацией (Sheldon, 1995).

Одним из убеждений, влияющих на оценку стрессора и выработку адаптивного поведения, является «локус контроля». Данное понятие было введено J.B. Rotter, с его помощью было создано представление о том, что одним из ключевых параметров, определяющих адаптивное поведение человека, является ощущение возможности или невозможности контролировать ситуацию и активно в ней действовать, преодолевать трудности. В работах М. Seligman было обосновано, что если у человека есть ощущение контроля над ситуацией, то он реагирует решением возникшей проблемы и чаще всего воспринимает стресс позитивно; если же ощущения контроля нет, то он теряет способность действовать или действует неуверенно и неэффективно, что способствует еще большему снижению чувства контроля в следующей проблемной ситуации; так возникает «выученная беспомощность» (Seligman, 1975). Она представляет собой убеждение, что действие обречено на провал и чаще всего является результатом того, что события воспринимаются как неконтролируемые [282, р. 9].

Ощущение неконтролируемости берет свои истоки в материнской депривации или повышенной тревоге матери, в бедности или непредсказуемых тяжелых событиях в детстве, в грубом обращении и отсутствии поддержки в период школьного обучения, слишком трудными задачами без четкой связи между решением и оценкой [282, р. 143]. В отечественной психологии контролируемость событий также считается важным фактором, влияющим на выбор адаптивного поведения. Так, А.А. Налчаджян разделял все механизмы адаптивного поведения на защитные, незащитные и смешанные; в случае преобладания защитных механизмов социальная адаптация происходит с отказом от решения проблемной ситуации, с доминированием негативных эмоциональных состояний и склонностью к социальным девиациям [138, с. 19].

Это теоретическое представление имеет эмпирические подтверждения. Представители низкостатусных социальных групп, которые имеют сниженные возможности контролировать свою жизнь, чаще демонстрируют признаки социальной дезадаптации (Raitasalo, 1986; Nettles, 1994). По мнению А. Bandura, анализ эпидемиологических исследований позволяет утверждать, что недостаток контроля над требованиями окружения ведет к повышению подверженности болезням (бактериальным и вирусным), а также психическим расстройствам [238, с. 26].

Исследования лиц, демонстрирующих признаки социальной дезадаптации (с депрессивными, параноидальными состояниями, антисоциальными личностями), показывают, что большая часть из них демонстрирует ориентацию на внешний контроль; однако, как писал И.Н. Гурвич, связь между наличием дезадаптивных проявлений и ориентацией на внешний контроль не прямая, направление ее тоже не совсем ясно: генерирует ли опыт собственной неэффективности чувство беспомощности или, наоборот, беспомощность генерирует низкую эффективность и психологические защиты [69, с. 33-34]. На наш взгляд, эти явления представляют собой факторы «круговой причинности» и связаны взаимной зависимостью, усиливая друг друга.

Таким образом, когнитивная оценка ситуации является той переменной, которая опосредует воздействие стрессоров, в том числе социальных, на стрессовое реагирование и формирование адаптивного поведения человека.

4. Личностные факторы. Роль личностных факторов в восприятии ситуации и выборе копинговой стратегии исследовалась во многих работах. Выявлены личностные характеристики, повышающие и понижающие устойчивость к стрессовым факторам.

Протективным фактором является высокий уровень *поисковой активности* в ситуациях с недостаточной определенностью и преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неуспеха (Березин, 1988). По результатам исследований Н. Н. Даниловой, индивиды, реагирующие на незнакомый стимул ориентировочным рефлексом, гораздо более устойчивы к стрессу, чем те, которые реагируют в такой ситуации оборо-

нительным рефлексом [71, с. 104]. Позитивный аффективный ответ на требования среды и деятельности получил название «vigor»; он связан с ощущением физической силы, эмоциональной энергии (Nelson, Cooper, 2005).

М.Л. Kohn выявил личностные черты, увеличивающие подверженность стрессу: *авторитаризм, консерватизм, личностная ригидность, недоверчивость, высокий уровень конформности* [299, р. 294]. В. Wheaton прибавил к ним *фатализм и негибкость*. Негибкость в поведении сужает поведенческий репертуар личности, а фатализм препятствует осознанию и мобилизации личностных ресурсов [299, р. 295].

К числу факторов, снижающих устойчивость к стрессу, относятся высокий уровень *личностной тревожности*, а также наличие *интрапсихического конфликта* (Березин, 1988).

Большое значение для восприятия стресса и совладания с ним имеет направленность личности, ее мировоззрение, цели и ценности. По мнению D. Nelson и С. Cooper, устойчивость к стрессу значительно выше у людей, имеющих *значимые цели и смысл* в своей жизни, а также отличающихся *ответственностью, обязательностью* в выполнении своих обязанностей (Nelson, Cooper, 2005). Исследования Ф.Б. Березина показали, что высокий уровень интеграции поведения на уровне установок, отношений, ценностных ориентаций, ролей повышает устойчивость индивида к действию стрессовых нагрузок (Березин, 1988).

5. Социальные факторы. Имеющиеся данные показывают, что социальные факторы имеют значительное влияние на восприятие и переживание стресса.

С одной стороны, именно в результате социальных влияний личность приобретает паттерны восприятия, оценки и совладания со стрессовыми ситуациями. Уже в ранних взаимоотношениях с матерью у ребенка возникает чувство, что он может контролировать ситуацию (Seymour, 1988). Опыт переживания стрессовых эпизодов в детстве очень важен для освоения умения справляться с трудностями (Wallerstein, 1988).

С другой стороны, различные способы оценки и поведения в стрессовых ситуациях не только воспринимаются ребенком с

помощью наблюдения, но и получают в социуме положительные и отрицательные подкрепления и вследствие этого проявляются либо чаще, либо реже (Ross, 1980).

С точки зрения теории социального научения (А. Bandura), личность осваивает определенные реакции путем наблюдения, имитации, моделирования; эти реакции подкрепляются или наказываются и погашаются окружением – родителями, родственниками, педагогами, сверстниками и другими людьми [239, р. 29]. В число этих реакций входят и способы совладания со стрессом, которые наблюдает и осваивает ребенок. Первостепенное значение для переживания стресса имеет взаимодействие личности и ситуации, в ходе которого личность реагирует на те или иные характеристики ситуации определенным поведением, выбор которого обусловлен как особенностями личности, так и имеющимся у нее поведенческим репертуаром и опытом в разрешении подобных ситуаций. В свою очередь, каждая ситуация что-то привносит в имеющийся у личности опыт. Большую роль в усвоении и реализации реакций имеют и их восприятие и символическая репрезентация, согласованные оценки этих реакций референтной группой [239, р. 88]. Таким образом, в теории социального научения когнитивные модели, личностные и средовые факторы действуют не в качестве независимых явлений, а, напротив, предопределяют друг друга.

Стрессовые реакции выступают в теории социального научения как воспринимаемая неспособность справиться с контролем над угрозами и требованиями окружения. А. Bandura отмечал, что если люди убеждены в своей способности справиться с требованиями ситуации, она не воспринимается ими как стрессовая [238, р. 26].

Одной из важных когнитивных оценок, влияющих на способность совладать со стрессами, по мнению А. Bandura, является оценка самооффективности, т.е. собственной способности справляться с вызовами среды, с трудными ситуациями. Основными источниками высокой оценки самооффективности являются:

- собственный опыт совладания с трудностями, опыт успехов и поражений; при этом важно, чтобы успех приходил в

результате серьезных собственных усилий; быстрые и легкие успехи ведут легкой потере уверенности в случае провала;

- социальные модели успеха, воспринятые индивидом, как от ближайшего окружения, так и из распространенных в обществе концептуальных схем (например, протестантская трудовая этика);

- социальные оценки (позитивные и негативные) со стороны окружения; при этом, в целом, позитивные оценки увеличивают уверенность в успехе, а негативные – понижают, однако, нереалистические похвалы быстро теряют свое действие из-за несоответствия результатам;

- психологическое состояние при оценке собственных способностей (стрессовые реакции и негативные состояния часто интерпретируются людьми как признак недостаточной способности справиться с ситуацией, поэтому важно учить их не бояться стресса, а использовать и регулировать его) [238].

Исходя из концепции А. Bandura, для воспитания у ребенка убеждения в высокой самооэффективности необходимо создавать ситуации, в которых он с помощью приложенных усилий достигнет успеха, и избегать тех ситуаций, в которых его явно ждет провал. Важно поддерживать и вдохновлять ребенка при разрешении проблем и учить его не бояться стресса и трудностей, а также измерять успех в терминах самоизменения, самосовершенствования, а не превосходства над другими.

Что же касается опыта поражений и неудач, то его значение может быть различным для развивающейся личности. Если поражения являются кратковременными и интерпретируются близким окружением как связанные с контролируруемыми причинами, то они способствуют коррективке поведения, достижению успеха и формированию убеждения в самооэффективности. Если же они носят длительный и болезненный характер, интерпретируются как вызванные неконтролируемыми факторами или виной самой личности, они могут способствовать формированию убеждения в собственной неэффективности.

Но убеждения в самооэффективности, по мнению А. Bandura, существуют не только на индивидуальном уровне, но и на уровне групп, в том числе больших групп, это убеждения в *коллективной эффективности*. Люди многого могут достиг-

нуть, объединив свои усилия, при этом их убеждение в своей способности это сделать может помочь им справиться с очень серьезными вызовами [238, р. 35]. Подобно индивидуальным убеждениям, коллективные убеждения в самоэффективности развиваются у группы в процессе совместного решения тех или иных задач. Так, опыт самоуправления и разрешения проблемных ситуаций ведет к развитию убеждений в коллективной эффективности у членов малой группы (например, школьного класса, студенческой или производственной группы), а развитие гражданского общества ведет к расширению опыта участия в решении различных социальных и политических проблем у широких кругов общественности и формирует представление о коллективной успешности у больших групп.

В экологической концепции У. Бронфенбреннера растущая личность развивает свою активность в рамках определенного окружения, являющегося не однородным, а состоящего из различных социально-экологических систем, подобно русской матрешке (Bronfenbrenner, 1979). В процессе своего развития личность расширяет сферу взаимодействия с обществом, осваивая новые роли и способы поведения, усложняя свою «молярную активность»; при этом происходит аккомодация между растущим существом и его окружением. Ребенок осваивает опыт и способы совладания со стрессами, адаптивные модели поведения, установки по отношению к окружению и самому себе, черпая их из социально-экологических систем разного уровня, пытаясь интегрировать различные, часто противоречащие друг другу послания; так, неуспеваемость может быть способом адаптации к противоречивым требованиям и высказываниям педагогов и родителей [243, р. 251]. Направление и эффективность развития личности ребенка зависят от интенсивности его вовлечения в активность на разных уровнях социально-экологического окружения, от баланса стрессоров и поддержки на каждом из уровней [243, р. 282].

В завершение обзора теорий и исследований, посвященных влиянию социальных факторов на переживание стресса, рассмотрим исследования, посвященные такому важному фак-

тору, как способность социального окружения оказывать **социальную поддержку** в стрессовой ситуации.

В социальной психиатрии под социальной поддержкой принято подразумевать систему непрофессиональной помощи в профилактике и лечении психических расстройств (Холмогорова, 2003). В психологии социальная поддержка понимается по-разному. По мнению В. Wheaton, социальная поддержка может играть роль как фактора, снижающего действие стресса, так и фактора, повышающего возможности личности в совладании с ним (Wheaton, 1982).

Анализ работ различных авторов, проведенных в разное время (Wheaton, 1982; Hagihara, Tarumy, Miller 1998; Холмогорова, 2003; McIntyre, Venture, 2003; Kirkcaldy, Siefen, Witting, 2005; Ju, 2018), позволяет выделить различные аспекты социальной поддержки со стороны окружения:

- как **источник прямой помощи** в стрессовых ситуациях; семья и близкие люди часто напрямую помогают личности преодолеть трудности, справиться со стрессовыми ситуациями (с помощью информационных, организационных, финансовых ресурсов, практического содействия и пр.);

- как **стрессовый буфер**, позволяющий личности психологически «разделить» негативные и позитивные события, прервать на какое-то время действие негативных факторов, что помогает личности вновь обрести силы;

- как **повышение ресурсов самой личности** в совладании со стрессами; это происходит, в основном, через удовлетворение специфических социальных потребностей – в близости, защите, успокоении, поддержании самооценки и т. д.

Результаты многочисленных исследований показывают, что наличие поддержки семьи, позитивная семейная атмосфера позволяют людям противостоять стрессам, связанным со **спецификой профессиональной деятельности** (Brogh, O'Driscoll, Kollith, 2005; Siu, Cooper, 1998; Tyler, Cushway, 1998; Biggam, Kevin, Macdonald, 1997; Hagihara, Tarumy, Miller, 1998), **эмиграцией** (Хрусталева, 2002; Kirkcaldy, Siefen, Witting, 2005), **войной** (McIntyre, Venture, 2003), **стихийными бедствиями и потерями** (Assanangkornchay, Tangboonngam, Edwards, 2004), **во-**

енными конфликтами (McIntyre, Venture, 2003). Это проверено и на детско-подростковой выборке (McIntyre, Venture, 2003; Gleser, Green, Winget, 1981).

Таким образом, социальные факторы, влияющие на восприятие стресса, чрезвычайно разнообразны. Они включают и первые паттерны взаимодействия ребенка с матерью, и все более расширяющийся опыт наблюдения, имитации, моделирования реакций, связанных с реагированием на проблемные и стрессовые ситуации; при этом растущая личность вступает во взаимодействия с людьми во все более широких социальных системах и приобретает собственный опыт, дающий ей убеждение в том или ином уровне самооффективности.

Многие ученые полагают, что недостаточно выявить факторы различного уровня, действующие на переживание стресса. Чрезвычайно важным является *взаимодействие* различных факторов, определяющих психическую адаптацию человека к стрессовым условиям. Такой подход привел к созданию **биопсихосоциальных моделей** детерминации стрессового реагирования.

В 1977 г. американский ученый Дж. Энджел (G.L. Engel) выдвинул биопсихосоциальную модель, описывающую взаимодействие различных факторов, влияющих на возникновение дезадаптации и болезни. К этим факторам относятся и биологические (генетическая предрасположенность, особенности телесной конституции, воздействие повреждающих агентов), и социальные (образ жизни, требования среды, поддержка окружения), и психологические (личностные качества, восприятие ситуации, взаимоотношения с окружением, в том числе, с врачом или психотерапевтом). Все эти факторы взаимодействуют, образуя целостную систему, играя в каждом конкретном случае роль необходимого, триггерного или поддерживающего фактора [34].

В современной психологии часто используется модель *стрессовой уязвимости и резистентности*. Разработаны различные варианты этой модели.

В *динамической модели стрессовой уязвимости* (Й. Ормел, Й. Неелеман и Д. Виерсма) рассматривается взаимодействие и взаимовлияния индивидуума, среды, опыта и поведения [151]. Авторы полагают, что психическое здоровье (нездоровье)

человека представляет собой динамическое равновесие, совершая колебания вокруг средней величины. Приведут ли стрессовые события к трудностям адаптации и психическим расстройствам, зависит от факторов, позволяющих человеку защищаться или, напротив, делающих его более уязвимым. К числу этих факторов авторы относят:

- демографические характеристики (пол, возраст),
- психобиологические характеристики (генотип, темперамент, интеллект, соматические особенности – перинатальные проблемы, физические заболевания, психические расстройства в прошлом, нейро-биологический ответ в ситуации стресса),
- детерминанты среды (социально-экономический статус, проживание в условиях города или села, этническая принадлежность, семейное положение, социальная поддержка, социально-культуральные факторы)
- жизненные события (развод, потеря партнера, рождение ребенка, стрессовые рабочие обстоятельства и пр.).

Авторы отмечают, что подлинные глубинные связи этих факторов пока неясны, и можно предполагать самые разные причинные цепи. В начале цепи, как правило, стоит **генетический риск**, если он вносит значимый вклад в возникновение трудностей адаптации. Негенетические факторы могут опосредовать генетический риск, модифицировать его или действовать независимо. При этом генетическая отягощенность может нести ответственность за значительную часть глубинных связей между негенетическими факторами и их связями с психической дезадаптацией.

Следующими звеньями в причинной цепи стоят **уязвимый темперамент и травмирующие переживания в детстве**, затем - «рискованные» **личностные особенности**, вызывающие трудности в отношениях с окружающими, часто – **низкий социально-экономический статус**. И, наконец, решающий толчок к возникновению психической дезадаптации дают более **острые жизненные события**. При этом социальные факторы могут формировать риск или же, напротив, представлять защиту, прежде всего, через их воздействие на индивидуальную психобиологическую уязвимость, а также на пространство для дейст-

вий, которое имеет индивид для совладания со стрессом [151, с. 102-103].

Вместе с тем, авторы отмечают, что имеются свидетельства о том, что некоторые детерминанты (генотип, травма детства, хронические конфликты в семье родителей) могут вызывать определенные последствия (низкая самооценка, незаконченное образование, материнство вне брака и пр.), которые в свою очередь становятся детерминантами и вносят свой собственный вклад в риск дезадаптации, независимо от влияния первой детерминанты [151, с. 103].

Еще одна биопсихосоциальная модель – *модель стрессовой резистентности (сопротивляемости)*, представленная в работах S.M. Nettles, J.H. Pleck, С. Ионеску и др. Модель исходит из представления о способности человека противостоять действию стресса и других неблагоприятных факторов. Сопротивляемость понимается в современной психологической литературе как способность развиваться нормально несмотря на критические события, тяжелые условия жизни [96, с. 22). Человек рассматривается в этой модели как существо адаптивное, использующее различные ресурсы для совладания со стрессом. При этом одни субъекты могут развиваться нормально в той среде, в которой другие имеют трудности адаптации. Люди, обладающие определенными особенностями (соматическими, темпераментными, личностными, социальными) не обладают достаточной сопротивляемостью и склонны давать выраженные реакции на любые внешние воздействия, в том числе – отрицательные оценки и негативные реакции на социальные факторы. Именно поэтому они чаще и сильнее, чем другие, воспринимают неблагоприятные факторы среды и переживают их присутствие, т.е. ощущают стресс. Они также дают более выраженные реакции на стрессовые события и чаще демонстрируют дезадаптивные состояния [273, р. 148].

В *биопсихосоциальной динамической модели* Л.Н. Собчик личность рассматривается как открытая внешнему опыту саморегулирующаяся система, в которой на всех уровнях развития и формирования самосознания проявляется *ведущая тенденция*, которая включает в себя и условия формирования оп-

ределенного личностного свойства, и само свойство, и предрасположенность к тому состоянию, которое может развиваться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства [193, с. 31].

Ведущие тенденции начинают формироваться на основе конституциональных, темпераментных особенностей; на этой основе складывается когнитивный стиль, отбор той или иной информации о мире, формируется восприятие действительности; затем ведущая тенденция начинает проявляться в социальном поведении, включать в себя личностные черты, формирующиеся под влиянием социальных воздействий, в первую очередь, воспитания; наконец, при воздействии стрессоров такая ведущая тенденция формирует определенное восприятие и поведение. К примеру, повышенная тревожность как конституциональное свойство ведет к формированию повышенного уровня тревожности как индивидуально-личностной черты и легко перерастает в состояние тревоги при неблагоприятной ситуации. Рациональное воспитание может способствовать усилению контроля над тревожностью, успешному овладению ситуацией. Напротив, неадекватные методы воздействия могут эту тревожность усиливать, что затрудняет адаптацию личности к сложным условиям [193, с. 29]. Автор подчеркивает, что личность – понятие многомерное, каждый ее нижележащий уровень более примитивен, но содержит в себе зачатки тех структур, которые на более высоком, более сложно организованном уровне предстают в виде индивидуально-личностных образований, а в дальнейшем развитии психики претворяются в социальные аспекты человеческого бытия [193, с. 31–32].

Подведем итоги. В научной литературе имеются различные теоретические представления о факторах, влияющих на восприятие стрессоров и совладание со стрессом. Созданы как модели, исследующие влияние факторов определенного уровня (конституциональных, когнитивных, личностных, социальных), так и комплексные, биопсихосоциальные модели, рассматривающие взаимодействие факторов разного уровня в процессе адаптации личности к окружению.

В связи с этим интересен вопрос о способностях и ресурсах личности, обуславливающих ее возможности к адаптации, которые получили название **адаптационного потенциала личности**. По мнению М.А. Гуревича, к адаптационному потенциалу может быть отнесена вся совокупность свойств, которые задействуются в ходе адаптации [69, с. 43].

Результаты многочисленных исследований, проведенных зарубежными и отечественными психологами, позволяют утверждать, что к адаптационному потенциалу относятся свойства темперамента, индивидуальные особенности эмоциональной сферы (Strelau, 1995; Derec, 1995; Данилова, 1992; Кочергина, 2000; Вяткин, 1981).

Ряд ученых считают, что важнейшей частью адаптационного потенциала личности являются не врожденные индивидуально-типологические свойства, а личностные качества, приобретаемые в ходе социального развития человека. Так, согласно данным Н.Н. Мельниковой, в «адаптивный блок» качеств, положительно связанных с выбором наиболее эффективных адаптивных стратегий поведения, вошли социально-психологические характеристики личности, а в «дезадаптивный блок» качеств, связанных с выбором менее эффективных адаптивных стратегий, вошли темпераментные, динамические характеристики. Автор делает вывод о том, что развитие адаптивности человека идет по линии освобождения поведения от физиологически обусловленных качеств [84, с. 152]. Таким образом, именно личность становится основным инструментом адаптации.

Многие исследователи подчеркивают значение прошлого опыта индивида, имеющих у него приспособительных реакций, форм поведения, стереотипов прошлого опыта как важной части адаптационного потенциала (Березин, 1988; Анцыферова, 1994; Карцева, 1988).

Наконец, ряд ученых полагают, что важнейшей частью адаптационного потенциала личности являются уровень ее самопознания и саморегуляции, уровень личностного развития, означающий способность самоосознания своего личностного ресурса (Завьялова, 1998, Абульханова-Славская, 1991). Имен-

но это позволяет личности строить свой жизненный сценарий адекватно имеющимся ресурсам.

Социологический анализ позволяет добавить к адаптационному потенциалу личности особенности ее социального статуса, обеспечивающего больший или меньший доступ к информационным и материальным ресурсам, а также стереотипы адаптивного поведения, усвоенные ею из социальной среды (Гуревич, 2001).

Таким образом, адаптационный потенциал личности представляет собой сложное, многоуровневое образование, включающее как врожденные, так и приобретенные качества, весь арсенал форм поведения, имеющихся в прошлом опыте, а также способность осознания этих личностных ресурсов и создания на этой основе целостной линии поведения и жизненного сценария в целом.

Выводы по главе 3:

- Анализ научной литературы показывает, что при длительном воздействии социальный стресс ведет к возникновению широкого спектра реакций – от активизации поиска информации до реактивно-психотических реакций и увеличения заболеваемости и смертности.

- Отмечено как прямое воздействие социальных стрессоров на организм и психику человека, так и опосредованные влияния. В качестве промежуточных переменных при этом могут выступать физическое состояние, эмоциональные состояния, когнитивные оценки, сознание личности, общественное сознание.

- Можно говорить о том, что социальные стрессоры, в отличие от стрессоров физических, действуют на организм и психику человека, в основном, опосредованно – отражаясь в сознании человека и общности, к которой он принадлежит.

- В научной литературе представлены различные теоретические представления о факторах, влияющих на восприятие

стрессоров и совладание со стрессом. Созданы как модели, исследующие влияние отдельных факторов (конституциональных, когнитивных, личностных, социальных), так и комплексные, биопсихосоциальные модели, рассматривающие взаимодействие факторов разного уровня в процессе адаптации личности к окружению.

- Результат адаптации во многом зависит от адаптационного потенциала личности, включающего как врожденные, так и приобретенные качества, весь арсенал форм поведения, имеющихся в прошлом опыте, а также способность осознания этих личностных ресурсов и создания на этой основе целостной линии поведения и жизненного сценария в целом.

Глава 4. Эмпирические исследования социального стресса

В течение ряда лет нами были инициированы эмпирические исследования социального стресса и проблем социально-психологической адаптации у студентов вузов, педагогов, молодых специалистов, только что пришедших работать в систему образования. Они были проведены как лично нами, так и студентами Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинского государственного педагогического университета) под нашим руководством. В данной главе мы представляем результаты этих исследований.

4.1. Социальный стресс у студентов-магистрантов педагогического вуза и его вклад в социально-психологическую адаптацию

Результаты данного исследования впервые были опубликованы в статье: Василенко, Е.А. Социальный стресс и особенности социально-психологической адаптации магистрантов педагогического вуза [Текст] / Е.А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С.38–46.

Система образования в современной России переживает период интенсивных изменений, требующих от всех субъектов образовательного процесса гибкого адаптивного реагирования. Особенно это касается студентов, обучающихся на недавно появившейся в нашей стране ступени образования – магистратуре, поэтому исследование особенностей социально-психологической адаптации студентов-магистрантов и разработка способов оптимизации адаптационного процесса становится чрезвычайно актуальной задачей.

Стрессовые реакции и трудности адаптации студентов обстоятельно исследовались по отношению к студентам младших курсов бакалавриата, недавним школьникам (Демина, 2011; Н.В. Грушко, С.В. Чернобровкина, 2012; Елгина, 2011; Карабинская и соавт., 2010; Пономарев, Осипчукова, 2007; Салахутдинова, 2013 и др.). Что же касается проблем социально-психологической адаптации студентов-магистрантов, то они долгое время оставались без внимания исследователей.

Все вышесказанное обусловило проведение исследования, посвященного изучению влияния социального стресса на социально-психологическую адаптацию студентов-магистрантов педагогического вуза. Исследование было проведено в Челябинском государственном педагогическом университете. Объектом исследования стали студенты-магистранты, обучающиеся по магистерским программам «Тьюторство в образовании лиц с ОВЗ» и «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии», в количестве 26 человек. Возраст испытуемых находится в диапазоне от 23 до 42 лет. 88,5% испытуемых составляют молодые специалисты образовательных учреждений в возрасте 25-27 лет, 11,5% – стажисты, руководители образовательных учреждений. 96,2% испытуемых составляют женщины.

Для изучения *социального стресса* нами были использованы методика Л. Ридера, методика самооценки эмоциональных состояний А. Уэссмана и Д. Рикса и разработанная для данного исследования анкета для магистрантов. Для изучения *социально-психологической адаптации* нами были использованы следующие методики: методика изучения социально-психологической адаптации К. Роджерса и Д. Даймонда, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Методика К. Роджерса и Д. Даймонда позволяет исследовать уровень и особенности адаптации испытуемых по внутреннему критерию, а тест СЖО – по критерию личностного самоопределения в социальной среде. Кроме того, в качестве факторов, которые могут влиять на уровень социального стресса, изучались нагрузка магистрантов в качестве педагогов образовательных учреждений; время, которое они уделяют работе дома; удовлетворён-

ность заработной платой; отношения с коллегами и близкими; возможности полноценного отдыха; удовлетворенность отношениями в семье.

С помощью теста Л. Ридера было выявлено, что доля испытуемых с высоким уровнем социального стресса составила 30,7%. Результаты исследования по методике А. Уэссмана и Д. Рикса показывают, что в картине субъективных переживаний преобладают состояния усталости и тревоги (повышенные значения у 26,9% и 30,7% соответственно).

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что показатель социального стресса связан с показателями социально-психологической адаптации (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции показателей адаптации
с показателем социального стресса**

Показатели социально-психологической адаптации	Коэффициенты корреляции с показателем социального стресса
Адаптация	-0,23
Самопринятие	-0,45
Принятие других	-
Эмоц.комфортность	-0,51
Интернальность	-0,21
Стремление к доминированию	-
СЖО	-

Таким образом, показатель социального стресса имеет отрицательные связи с показателями социально-психологической адаптации, особенно с такими показателями, как «Самопринятие» и «Эмоциональная комфортность».

С помощью множественного регрессионного анализа было выявлено, что показатель социального стресса вносит отрицательный вклад в оценку многих показателей успешной адаптации и положительный вклад в оценку показателей дезадаптивных тенденций. Регрессионная модель по различным показателям объясняет от 46% до 72% дисперсии. Стандартизированные коэффициенты представлены в таблице № 3.

Таблица № 3

Стандартизированные коэффициенты показателя
социального стресса в уравнениях показателей адаптации

Показатели социально-психологической адаптации	Бета-коэффициенты показателя экологического стресса
Адаптация	-0,135
Самопринятие	-0,244
Принятие других	-
Эмоц.комфортность	-0,276
Интернальность	-
Стремление к доминированию	-
СЖО	-

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что переживание социального стресса является важным фактором, влияющим на социально-психологическую адаптацию магистрантов. Особенно влияет переживание стресса на самопринятие и эмоциональную комфортность личности. Эти результаты согласуются с имеющимися в литературе данными о том, что переживание острого или хронического стресса влияет на самосознание личности, снижая уровень самопринятия и самооценки [122; 197].

Показателем адаптации, на который не влияет переживание социального стресса, являются смысложизненные ориентации. Этот показатель очень высок у магистрантов – по данным В.А. Леонтьева, среднее значение по выборке 110,8 [118]. Таким образом, несмотря на высокие показатели социального стресса, тревоги и усталости, магистранты чувствуют свою жизнь осмысленной.

Что касается интенсивности переживания социального стресса, то данный показатель имеет наиболее сильные корреляционные связи с такими показателями как: количество времени, уделяемое работе дома (0,76), объем выполняемой нагрузки в образовательном учреждении (от 0,64). К показателям, отрицательно связанным с переживанием социального стресса, относится удовлетворенность материальным положением (-0,64), позитивные отношения с коллегами и друзьями (-0,78), возможность отдыхать дома (-0,56).

Эти результаты вполне ожидаемы. Удовлетворенность своим материальным положением позволяет магистранту брать меньшую нагрузку в школе и полноценно восстанавливать силы. Выявлена отрицательная корреляция между удовлетворенностью материальным положением и объемом нагрузки в школе (коэффициент корреляции равен $-0,32$). Это говорит о том, что удовлетворенность материальным положением имеет источником не заработную плату педагогов, а другие источники, скорее всего доходы супругов.

Позитивные отношения с друзьями и коллегами обеспечивают личности социальную поддержку, что, как известно, является важнейшим ресурсом успешной социально-психологической адаптации во многих трудных жизненных ситуациях [5; 6; 8]. Что же касается возможности получать полноценный отдых дома, то этот фактор, вероятно, не только способствует прямому снижению интенсивности стрессирующих воздействий, но и играет буферную роль, помогая справляться с ними.

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что интенсивность переживания социального стресса влияет на самопринятие и эмоциональную комфортность личности. Однако, несмотря на высокие показатели социального стресса, тревоги и усталости, магистранты чувствуют свою жизнь осмысленной. Это, вероятно, является важным ресурсом, помогающим им справляться со стрессом и адаптироваться, продолжая сочетать обучение в магистратуре и педагогическую деятельность в образовательных учреждениях.

4.2. Исследование экзаменационного стресса у студентов младших курсов педагогического университета

Результаты исследования, представленного в данном параграфе, впервые были представлены в статье: Зотова, Л.С. Влияние экзаменационного стресса на успешность обучения студентов педагогического вуза [Текст] / Л.С. Зотова, Е.А. Василенко // Ма-

териалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования: позиция молодых». – Челябинск: Золотой феникс, 2016. – С. 271-273.

Студенческая жизнь полна чрезвычайных и стрессогенных ситуаций, поэтому студенты часто испытывают стресс и нервно-психическое напряжение. Одним из довольно распространенных видов стресса является экзаменационный стресс, то есть стресс, связанный с ситуацией экзамена, возникающий как в его ожидании, так и в процессе самого экзамена. По мнению Ю.В. Щербатых, экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у учащихся средней и, особенно, высшей школы [232, с. 24]. По данным Л.К. Бусловской и Ю.П. Рыжковой, у 22% студентов первого курса наблюдается напряжение физиологических механизмов адаптации; большую часть этих студентов оставляют лица со слабыми процессами возбуждения и торможения, меланхолическим типом темперамента, высокой тревожностью, безусловно, представляющие собой «группу риска» психической дезадаптации [39, с. 49].

Вместе с нашей студенткой, Л.С. Зотовой, мы провели исследование с целью изучения экзаменационного стресса у студентов и его взаимосвязи с успеваемостью студентов и показателями их социально-психологической адаптации [88]. В исследовании приняли участие 67 студентов педагогического университета, обучающихся на факультете иностранных языков, на 2 и 3 курсах, за 1,5 месяца до сессии. Для исследования экзаменационного стресса был использован тест учебного стресса Ю.В. Щербатых [233, с. 207–213]. Для исследования социально-психологической адаптации мы использовали методику «Тревога и депрессия», а также анкету, вопросы которой позволяли изучить особенности организации жизни студентов (режим сна и питания, работы и отдыха). В качестве внешнего объективного критерия мы использовали сведения об успеваемости студентов (результаты последней сессии).

Мы выявили, что среднее значение интенсивности учебной нагрузки у студентов значительно превышало те средние

данные, которые приводит автор методики (3,4 – по данным Ю.В. Щербатых, 6,1 – по результатам нашего исследования; различия статистически значимы при $p < 0,05$, что проверено с помощью t-критерия Стьюдента для одной выборки). Это говорит о том, что у студентов факультета иностранных языков учебная нагрузка является очень интенсивной, что может провоцировать возникновение негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций.

С другой стороны, по вопросу «наличие конфликта в группе», среднее значение в нашем исследовании составило 0,24, а по данным Ю.В. Щербатых – 3,1 (различия статистически значимы при $p < 0,05$). Эти данные говорят о том, что психологический климат в группах у студентов факультета иностранных языков является благоприятным.

Что же касается, среднего показателя экзаменационного стресса в группе студентов факультета иностранных языков, то он значительно превышает тот средний результат, который приводит Ю.В. Щербатых (6,0 +/- 0,35, в нашем исследовании – 7,84; различия статистически значимы при $p < 0,05$). Более 80% студентов обнаружили повышенные показатели экзаменационного стресса.

Для исследования взаимосвязи учебной успеваемости и показателя экзаменационного волнения нами был использован корреляционный анализ.

На уровне статистической значимости была выявлена прямая положительная связь между интенсивностью экзаменационного стресса и успеваемостью студентов. Коэффициент корреляции составил 0,41 ($p < 0,05$). Таким образом, чем выше экзаменационный стресс, тем выше успеваемость.

Мы сопоставили уровень экзаменационного стресса у студентов с уровнем их социально-психологической адаптации. Было выявлено, что среди студентов с высоким уровнем экзаменационного стресса достоверно выше удельный вес не только хорошо успевающих, но и лиц с повышенными и критическими значениями по параметрам «тревожность», «депрессия», а также тех, кто отмечает постоянную нехватку времени, нарушения сна, нарушения режима питания (различия статистически зна-

чимы при $p < 0,05$, что проверено с помощью критерия хи-квадрат Пирсона).

Эти данные, в целом, согласуются с представлением о стрессе как адаптационном синдроме, позволяющем личности мобилизовать ресурсы и успешно сдать экзамен. Однако высокие значения экзаменационного стресса часто влекут за собой как низкую успешность на экзамене, так и негативные психофизиологические следствия. Это требует оказания психологической помощи студентам, испытывающим выраженный экзаменационный стресс.

Интересен вопрос о *гендерных различиях* в выраженности экзаменационного стресса. В литературе неоднократно отмечалось, что девушки и женщины переживают стресс более остро, чем юноши и мужчины. У женщин обнаруживается более высокий уровень воспринимаемого стресса, больше выражены симптомы посттравматического стрессового расстройства в случаях экстремальных ситуаций; уже девочки-подростки чаще мальчиков демонстрируют депрессивные и тревожные реакции на действие экстремальных ситуаций (Wheatley, 1998; Zivotofsky, Voslowsky, 2005; Weekes, MacLean, Buge, 2005)

Одной из важнейших причин этого являются традиционные гендерные стереотипы женственности и мужественности, в которых мужчина предстает сильным, спокойным, стрессоустойчивым, а женщина – слабой, эмоциональной, склонной к переживаниям и волнениям. Вследствие этого общество позволяет женщинам в гораздо большей степени проявлять эмоции, волнение и беспокойство, чем мужчинам. В современном обществе гендерные стереотипы интенсивно расшатываются. Влияет ли это на переживание экзаменационного стресса студентами вузов?

Для ответа на этот вопрос мы, совместно с нашей студенткой, И.В. Артемьевой, провели исследование, в котором приняли участие студенты 2 курса Челябинского государственного педагогического университета в количестве 28 человек, из них 18 девушек и 10 юношей в возрасте от 18 до 20 лет. Для исследования экзаменационного стресса использовались шкала личностной и ситуативной тревожности Спилбергера, тест учебного стресса

Ю.В. Щербатых, а также методика самонаблюдения за проявлениями экзаменационного стресса. Результаты, полученные с помощью вышеуказанных методик, оказались очень согласованными. Обобщив их, мы выделили группы студентов с различным уровнем экзаменационного стресса. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Удельный вес студентов с различным уровнем экзаменационного стресса в гендерных группах

№	Гендерные группы	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
1	Девушки	50	33,3	16,7
2	Юноши	20	40	40

Представленные в таблице данные показывают, что в группе девушек значительно больше респондентов с высоким уровнем экзаменационного стресса и значительно меньше – с низким уровнем. Статистическая значимость выявленных различий была выявлена с помощью критерия χ^2 Пирсона. Значение критерия – 12,3 (критическое – 5,992 при уровне значимости $p < 0,05$).

Таким образом, в группе юношей значительно меньше тех, кто отмечает у себя высокий уровень экзаменационного стресса, чем в группе девушек. Реагирование на экзаменационный стресс у студентов, в целом, происходит в соответствии с традиционными гендерными стереотипами. Юноши склонны отрицать тревогу и стресс, тогда как девушки хорошо их осознают и открыто демонстрируют.

Подводя итоги, отметим, что в упомянутых исследованиях у значительной части студентов (более 80%) уже за 1,5 месяца до сессии были обнаружены повышенные показатели экзаменационного стресса. Было выявлено, что среди студентов с высоким уровнем экзаменационного стресса достоверно выше удельный вес хорошо успевающих, что, в целом, подтверждает представление о его адаптивных функциях. Однако, среди них достоверно больше и лиц с признаками психической дезадаптации.

Были выявлены также достоверные различия между юношами и девушками по выраженности экзаменационного стресса. Юноши склонны отрицать тревогу и стресс, тогда как девушки хорошо осознают и открыто демонстрируют. Реагирование на экзаменационный стресс у студентов, в целом, происходит в соответствии с традиционными гендерными стереотипами.

4.3. Факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию студентов-первокурсников

Результаты данного исследования были впервые и более подробно опубликованы в монографии: Долгова В.И., Василенко Е.А. Психологические детерминанты социально-психологической адаптации первокурсников: Монография. – М.: Издательство ПЕРО, 2017. – 272 с.

За последние годы в научной литературе появился все возрастающий интерес к проблемам, связанным с социально-психологической адаптацией студентов к условиям вуза. Однако вопросы, связанные с выявлением факторов, определяющих интенсивность адаптационного напряжения, ход и результаты процесса адаптации, далеко не решены.

В работе Л.С. Елгиной отмечены такие факторы успешной адаптации студентов к условиям вуза, как интеллектуальное развитие, уровень развития внимания, ценностные ориентации и характер общения студентов [77, с. 162-163]. Т.А. Власова, сравнивая группы хорошо адаптированных и плохо адаптированных студентов, отмечает, что первые отличаются от вторых более высоким уровнем интернальности, позитивным отношением к окружению и к себе, принятием норм и ценностей вуза; большую роль, по мнению автора, играет также фактор межличностных отношений [51, с. 18-19].

И.В. Григорьевская, рассматривая средовые факторы адаптации, выделила две группы факторов, относящихся к образовательной среде – педагогические и социально-психологические

кие. К педагогическим автор относят применение современных образовательных технологий, особенно интерактивных, преобладание практико-ориентированного обучения, использование возможностей дополнительного образования. К социально-психологическим факторам, по мнению автора, относятся развитие рефлексивных способностей студента, демократический стиль общения преподавателей и студентов, система социально-психологических мероприятий (тренинги, классные часы и др.) [66, с. 125-126].

Ю.В. Жегульская полагает, что факторы, влияющие на адаптацию студентов, можно разделить на объективные (зависящие преимущественно от внешних обстоятельств) и субъективные (зависящие преимущественно от самого студента). К первым относятся организация и особенности педагогического процесса в вузе – неравномерность нагрузки, несоответствие требований в вузе школьным знаниям, различие требований у разных преподавателей, недостаточность учебно-методического обеспечения и пр. Ко вторым относятся неорганизованность, неумение выступать на семинарских занятиях, отсутствие навыков участия в дискуссии и пр. [80, с. 133].

По мнению И.М. Хорева, факторы социальной адаптации можно разделить на социальные и психологические. К социальным относятся ценностные ориентации семьи, сверстников, педагога, а также педагогические условия развития личности студента; к психологическим относятся способность оценивать ситуацию, креативность, адекватность самооценки [217, с. 142-143].

С.В. Сергеева и О.А. Воскресенко полагают, что все факторы, влияющие на процесс адаптации студентов-первокурсников в вузе, можно разделить на следующие группы:

1. факторы, отражающие уровень довузовской подготовки (объем и уровень школьных знаний, сформированность мотивации к получению профессии, профессиональная направленность);

2. факторы, связанные с индивидуальными особенностями личности (состояние здоровья, уровень личностного развития, адаптационные способности, самооценка);

3. факторы, связанные с особенностями процесса обучения (уровень подготовки преподавателей, использование ин-

новационных технологий, личностно-ориентированный подход к обучению);

4. факторы, характеризующие особенности семейного положения студента (санитарно-гигиенические условия, материальное положение, эмоциональное благополучие, характер внутрисемейных взаимодействий и стиль семейного воспитания) [190, с. 139].

А.В. Федоренко считает, что важным фактором, влияющим на успешность адаптации студентов, является социальный интеллект, понимаемый автором как способность понимания другого человека, прогнозирования поведения и взаимоотношений [206, с. 128].

Все вышеуказанные исследователи определяли факторы адаптации студентов на основе своего педагогического опыта, а также анализа субъективных трудностей, испытываемых студентами, выявляемых с помощью анкетирования, и не прибегали к психологическим исследованиям с использованием психодиагностических методик и методов математической статистики. Исследований, выполненных на репрезентативной выборке, с использованием психодиагностических методик и статистических методов, немного. Рассмотрим более подробно их результаты.

В исследовании Л. Вовк было выявлено влияние биологических факторов – состояния здоровья, неблагоприятный анамнез – на вероятность срывов процесса адаптации [52, с. 73]. У студентов с выраженными проблемами в состоянии здоровья, с наличием хронических заболеваний достоверно чаще возникают дезадаптивные проявления широкого спектра – от тревожности до невротических расстройств.

В исследовании Л.К.-С. Будук-оол было выявлено влияние конституциональных (экстраверсия, нейротизм, тип темперамента) и личностных особенностей (тревожность) на успешность адаптации; у студентов с флегматическим и меланхолическим темпераментом обнаружилось больше трудностей адаптации [36, с. 178].

Исследование Н.М. Голубевой, А.А. Головановой, выполненное на выборке, включающей 130 человек, было направлено на исследование личностных факторов социально-психологичес-

кой адаптации студентов-первокурсников. В качестве возможных факторов авторы рассматривали некоторые индивидуальные характеристики и особенности саморегуляции студентов. Используя корреляционный анализ, они выявили, что с показателями успешной адаптации студентов положительно связаны такие характеристики, как экстраверсия, гибкость саморегуляции, способность к моделированию поведения; отрицательную связь с показателями адаптации имеет выраженность алекситимии [61, с. 128]. К сожалению, авторы данного исследования не использовали ни регрессионный, ни факторный анализ, а исследование корреляционных связей позволяет сделать только предположения о факторах, влияющих на адаптацию студентов.

Исследования Л.А. Ясюковой и соавт. позволило определить влияние интеллектуального фактора на обучаемость и социально-психологическую адаптацию студентов. Корреляционное исследование выявило связь общей способности к обучению и результата по 3 субтесту Теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Авторы отмечают, что поступление в вузы на основании ЕГЭ способствовало снижению уровня интеллектуального развития студентов; среди первокурсников СПбГУ лишь у 40% обнаружен высокий интеллект, и не более 50% могут успешно получить высшее образование; студенты, интеллектуально неготовые к обучению в вузе быстро становятся дезадаптированными [236, с. 128].

В исследовании Н.В. Грушко и С.В. Чернобровкиной, выполненном на выборке, включающей студентов-первокурсников колледжей в количестве 42 человека, изучалось влияние креативности на уровень адаптированности студентов. Было выявлено, что у студентов творческих специальностей креативность имеет положительные корреляционные связи практически со всеми показателями социально-психологической адаптации, а у студентов технических специальностей она, напротив, положительно связана со многими дезадаптивными тенденциями (эмоциональный дискомфорт, непринятие других, ведомость, эскапизм, дезадаптивность) [68, с. 26]. Авторы полагают, что для студентов творческих специальностей креативность можно уверенно считать фактором социально-психологической

адаптации; для студентов технических вузов она может стать фактором риска дезадаптации. Эти различия авторы объясняют тем, что при обучении на технических специальностях человек должен работать с механизмами, требующими точного соблюдения алгоритмов, правил; кроме того, возможно, что в технических вузах в большей степени требуется подчинение усредняющим условиям, порицаются проявления творчества [67, с. 26]. Однако, на наш взгляд, указанные противоречия могут быть связаны и с тем, что авторы исследовали вербальную креативность; у студентов технических специальностей, у которых успешность обучения и деятельности связана с невербальным интеллектом, высокий уровень вербальной креативности может являться показателем неправильного выбора будущей профессии, что закономерно ведет к возникновению социальной дезадаптации.

Многие авторы полагают, что важным фактором успешной адаптации является сформированность учебной мотивации. В исследовании О.А. Карабинской и соавт. было выявлено, что на уровень адаптированности студентов медицинского вуза влияют такие факторы, как сформированность учебной мотивации, концептуальной модели профессиональной деятельности, а также уровень фрустрированности в учебной деятельности [99, с. 73].

Мотивация помогает человеку справиться с трудностями периода адаптации, обуславливает высокий уровень усилий, прикладываемых в деятельности, побуждает его вступать в активную коммуникацию с другими членами группы, искать необходимую для оптимальной адаптации информацию (Григорьевская, 2013; Tsaousis, Nicolaou, 2005).

В исследовании И.М. Улюкина и И.Н. Остроумова было выявлено позитивное влияние фактора самоотношения на процесс социально-психологической адаптации; были отмечены гендерные особенности в выраженности самоуважения как одного из аспектов самоотношения [202, с. 224].

Что касается социально-психологических факторов, то исследований, посвященных им, немного. О.Н. Локаткова исследовала социально-психологические факторы адаптации студентов вузов и колледжей. Было выявлено, что успешность адаптации

студента в значительной степени зависит от места его проживания до поступления в вуз: студенты из сельской местности должны адаптироваться не только к социальной среде вуза, но и к городскому образу жизни, что сопровождается более выраженными трудностями и требует вовлечения дополнительных резервов организма. Вследствие этого студенты из сельской местности показывают более низкие показатели адаптации, чем студенты, проживавшие в городе до поступления в вуз или колледж [119, с.55]. В исследовании Л.К.-С. Будук-оол было выявлено влияние этнического фактора на процесс социальной адаптации студентов; студенты тувинской национальности обнаружили больше трудностей адаптации, чем русские студенты [36, с.178-179].

Некоторые авторы (Т.Б. Демина, С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко, А.А. Виноградова и др.) полагают, что к социально-психологическим факторам адаптации студентов в вузе можно отнести и организацию специальной работы по психолого-педагогической поддержке первокурсников (формирование навыков учебной деятельности, тренинговая работа по развитию коммуникативных навыков, включение первокурсников в общественную жизнь вуза, развитие студенческого самоуправления, кураторская работа и пр.). В исследовании П.А. Байгужина изучались способы снижения напряженности учебной деятельности студентов за счет обучения их рациональным приемам умственного труда [20].

Комплексный подход к решению проблем как социально-психологической адаптации, так и профессиональной социализации студентов предложен в опытно-экспериментальной работе Н.И. Гусяковой, в которой была поставлена цель – формирование профессионального сознания студентов. Эта цель реализовывалась в течение трех лет, что привело, в том числе, и к позитивному решению проблем, связанных с социально-психологической адаптацией студентов в вузе, поскольку кризисные явления у студентов экспериментальной группы были выражены меньше, чем у студентов контрольной группы [70].

Анализ литературы по проблеме факторов, влияющих на процесс адаптации студентов к условиям вуза показывает, что в

большинстве случаев исследователи изучали влияние отдельных факторов на процесс и результаты социально-психологической адаптации. Комплексных исследований, анализирующих вклад факторов, практически нет. Исключение составляют некоторые работы, однако, и в них анализируется комплекс факторов, относящихся, как правило, к одному уровню (Н.М. Голубевой и А.А. Головановой, О.А. Карабинская и соавт.).

Систематизируя вышеуказанные результаты исследований, и опираясь на уровневую концепцию индивидуальности Б.Г. Ананьева [9], мы предположили, что на процесс и результаты адаптации студентов в вузе влияют психологические факторы различных уровней:

- Индивидуальный уровень;
- Личностный уровень;
- Уровень субъекта деятельности;
- Социально-психологический уровень.

Эта уровневая структура легла в основу структурной модели психологических факторов социально-психологической адаптации студентов первого курса.

Рассмотрим более подробно психологические факторы каждого уровня, которые мы отнесли к каждому уровню.

I. Индивидуальный уровень. К этому уровню мы отнесли такие факторы, как:

- пол,
- уровень здоровья,
- особенности темперамента,
- наличие или отсутствие акцентуации характера.

Влияние этих факторов в отдельности на социально-психологическую адаптацию студентов исследовалось в работах различных авторов – Л. Вовк (уровень здоровья), Л.-К.С. Будук-оол (темперамент). Однако, их влияние на адаптацию студентов в сравнении с другими факторами не изучалось.

По мнению Ф.Б. Березина, Ф. Меерсона, социально-психологическая адаптация является частью сложного процесса адаптации, в которой участвует весь организм. Многочислен-

ные данные показывают, что особенности типа высшей нервной деятельности и темперамента играют важнейшую роль в успешности адаптации человека к любым неблагоприятным условиям, например, к суровым климатическим условиям Крайнего Севера (Панин, 1883; Березин, 1988), повышенным требованиям деятельности (Наенко, 1976; Бодров, 2000), неблагоприятным экологическим условиям на производстве (Боев, Воляпик, 1990) и в месте проживания (Василенко, 2009), стрессовым событиям (Strelau, 1995; Shaffer, 1982; Paulson, 2003), к стрессовым условиям спортивных соревнований (Вяткин, 1981), к образовательной среде (Мельникова, 1999).

Уровень здоровья так же является важной детерминантой успешной адаптации на любом уровне – психофизиологическом, психическом, социально-психологическом. Его влияние на адаптацию человека к различным неблагоприятным факторам исследовалось в работах Ю.А. Александровского, Г.М. Румянцевой, Ф.Б. Березина, Л.Е. Панина, Л. Вовк и др. В работах этих авторов было показано, что наличие в анамнезе патологий беременности у матери, хронических заболеваний, сниженное функциональное состояние организма могут служить предикторами нарушений адаптации.

Имеются исследования, которые показали важность субъективной оценки состояния здоровья для прогнозирования успешности процесса адаптации. Позитивная оценка здоровья является важным фактором, влияющим на способность личности сохранить нормальную работоспособность и социальную адаптацию в трудных жизненных ситуациях (Румянцева, 1994; Власова, 1995; Карцева, 1988; Tsaousis, Nicolaou, 2005). Отношение личности к заболеванию является важнейшим фактором течения болезни и хода лечения [68]. В нашу модель мы включили именно субъективную оценку личностью своего здоровья.

Гендерная принадлежность является важным фактором, влияющим на социально-психологическую адаптацию. Исследования показывают, что у лица мужского и женского пола по-разному реагируют на трудные жизненные ситуации. Женщины и девочки демонстрируют большую выраженность реакций на стрессовые факторы, у них чаще происходит срыв адаптации,

формирование невротического реагирования (Румянцева, 1994; Власова, 1995; Compas, Hammen, 1994; Weekes, MacLean, Buger, 2005; Zivotofsky, Voslowsky, 2005).

Еще один фактор, отнесенный нами к индивидуальному уровню психологических детерминант социально-психологической адаптации студентов к условиям вуза – наличие или отсутствие акцентуаций характера. Акцентуация характера является одним из уровней в диапазоне аномальной личностной изменчивости, проявляющееся в низкой устойчивости личности к психологическим воздействиям определенного рода, при достаточной устойчивости к другим видам воздействий [17, с. 159-160].

Адаптация студента к условиям вуза представляет собой сложный процесс взаимодействия индивида с существенно изменившимися условиями социальной среды. Если эти изменения создадут нагрузку на «место наименьшего сопротивления», то они могут способствовать возникновению трудностей социальной адаптации [90]. Поэтому мы рассматриваем наличие или отсутствие акцентуации характера как важный фактор социально-психологической адаптации студентов к условиям вуза.

II. Личностный уровень. К факторам данного уровня мы отнесли особенности личности и мотивацию учения в вузе, а также предпочитаемые личностью стратегии социально-психологической адаптации.

Многочисленные исследования показывают влияние особенностей личности на успешность ее адаптации к различным неблагоприятным факторам. Выявлено, что предикторами успешной адаптации являются такие качества, как высокая поисковая активность в ситуациях неопределенности (Березин, 1988; Данилова, 1992), позитивный аффективный ответ на требования среды и деятельности – «vigor» (Nelson, Cooper, 2005), эмоциональная стабильность, мужественность, социальная смелость (Paulson, 2003; Compas, Hammen, 1994). Предикторами трудностей адаптации служат чувствительность, мечтательность, эмоциональная нестабильность (Василенко, 2009), склонность «жаловаться» в трудных ситуациях (Власова, 1995). Личностные особенности в качестве фактора адаптации первокурсников изучались в работах Н.В. Грушко и С.В. Чернобровкиной [31], О.А. Карабинской и соавт. [99]. Попытка комплексного иссле-

дования их влияния на процесс адаптации студентов представлена в работе Н.М. Голубевой и А.А. Головановой [61], но, к сожалению, авторы данного исследования не использовали ни регрессионный, ни факторный анализ, а исследование корреляционных связей позволяет сделать только предположения о факторах, влияющих на адаптацию студентов.

Особенности мотивационной сферы также являются важным фактором адаптации к различным неблагоприятным или новым условиям. В исследованиях выявлены такие предикторы успешной адаптации, как преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неуспеха (Березин, 1988), наличие значимых целей, надежды и смысла в жизни (Nelson, Cooper, 2005; Василенко, 2009).

К личностному уровню мы относим также предпочитаемые личностью стратегии адаптивного поведения в социуме. Согласно концепции Б.Г. Ананьева, личность – это субъект общественного поведения; именно на этом уровне происходит выбор способов поведения, диктуемый как исполняемыми в обществе ролями-функциями, так и мотивацией и ценностями личности [9, с. 168]. В ситуациях изменения социальных условий личность строит адаптивное поведение – направленное на ликвидацию дисбаланса с внешней средой, установление продуктивного взаимодействия с ней. В этом поведении можно выделить стратегии и тактические приемы. Стратегии направлены на достижение той или иной цели, того или иного способа разрешения несогласованности между личностью и средой; тактические приемы при этом могут использоваться различные; один и тот же тактический прием может быть частью разных стратегий. Стратегии адаптивного поведения можно классифицировать по разным основаниям, среди которых в литературе выделены направленность вовне или вовнутрь, активность-пассивность, контактность-избегание [130, с.30]. Нет универсальных стратегий, которые были бы оптимальны в любой ситуации; каждая стратегия обладает тем или иным адаптивным потенциалом в зависимости от ситуации.

В литературе имеется крайне мало исследований, в которых в качестве одного из факторов адаптации студентов к условиям вуза исследовалось влияние предпочитаемых личностью

стратегий адаптивного поведения. Так, в исследовании Н.М. Голубевой и А.А. Головановой отмечено, что регуляторная гибкость в процессе адаптации отрицательно связана с предпочтением активной избегающей стратегии [61, с.128]. Однако, влияние предпочтения других стратегий авторы не отслеживают. Мы, однако, полагаем, что предпочтение той или иной стратегии адаптивного поведения является важным фактором социально-психологической адаптации студентов к условиям вуза. Многие исследования показывают важность используемых человеком стратегий совладания с различными стрессами и трудностями в социальном взаимодействии для прогноза успешности его социальной адаптации (Turner, Rosswell, 1994; Schwarzer, Fuch, 1995; Siu, Cooper, 1998; Irutsu T. et all, 2004 и др.). Мы полагаем, что этот фактор является одной из важных психологических детерминант социально-психологической адаптации студентов к условиям вуза.

III. Уровень субъекта деятельности. К этому уровню мы отнесли такие факторы, как:

- наличие интеллектуальной готовности к обучению в вузе,
- сформированность навыков учебной деятельности (навыков самостоятельной работы, использования телекоммуникационных технологий, коммуникативных навыков, необходимых для успешного обучения в вузе).

Что касается фактора интеллектуальной готовности к обучению в вузе, то мы включили в нашу модель один ее аспект, а именно – сформированность понятийного мышления, являющегося основой обучаемости. Исследования Л.А. Ясюковой и соавт. показывают важность этого фактора как предиктора успешного обучения и адаптации студента в вузе [90].

Влияние этих факторов сформированности навыков учебной деятельности, самостоятельной работы на успешность адаптации студентов исследовалось в работах О.В. Буховцевой, В.И. Седина и Е.В. Леоновой и других исследователей [40; 187; 236]. Отметим, что в большинстве исследований эти факторы исследовались по самооценке студентов, а их вклад определялся не в ходе эмпирического исследования, а, скорее, на основе преподавательского опыта.

IV. Социально-психологический уровень. К этому уровню мы отнесли:

- особенности места проживания студента до поступления в вуз,
- образовательный статус родителей,
- отношение студента к семье и характер взаимоотношений в ней,
- социально-психологические условия в вузе (взаимодействие студентов с преподавателями, проведение специальной работы, направленной на адаптацию первокурсников).

Некоторые из этих факторов исследовались в работах С.В. Сергеевой и О.А. Воскресенко, О.Н. Локатковой, Т.Б. Деминой, А.А. Виноградовой и др. Есть данные о том, что студенты из сельской местности адаптируются к вузу более затрудненно, чем городские [119]. Есть данные, что это касается и молодых людей, происходящих из семей с низким образовательным уровнем родителей (Бурлачук, 2002). Однако вклад этих факторов в сравнении с другими не изучался.

Мы полагаем, что важным фактором адаптации студента в вузе является характер семейных отношений в его родительской семье. В литературе имеются предположения о влиянии этого фактора на успешность адаптации студентов в вузе (Хорев, 2012; Сергеева, Воскресенко, 2008). Особенно важным мы считаем один из аспектов семейных отношений, а именно – субъективную оценку студентом своей семьи. Такой выбор продиктован тем, что, с одной стороны, этот аспект может быть достаточно легко измерен с помощью психодиагностических методов, а, с другой стороны, именно он опосредует влияние семейных отношений на развитие личности и адаптацию студента.

Среди факторов, имеющих место уже в вузовской среде, отметим такие факторы, как стиль педагогического общения преподавателей, характер их взаимодействия со студентами. Во многом это отражается в субъективной удовлетворенности студентов своими взаимоотношениями с преподавателями. В литературе уже отмечалось, что отсутствие доверия, открытости во взаимоотношениях с преподавателями способствует возникновению трудностей адаптации (Сергеева, Воскресенко, 2008; Буховцева, 2011; Виноградова, 2008).

Все охарактеризованные нами факторы были включены в *рабочую модель для проведения эмпирического исследования* психологических детерминант социально-психологической адаптации студентов первого курса в вузе. Рабочая модель представляет собой совокупность психологических факторов, отобранных нами на каждом из уровней адаптации (см. рис. 1).

Уровни факторов	Психологические факторы социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям вуза
Социально-психологический уровень	Отношение к родительской семье
	Проживание в городе до поступления в вуз
	Образовательный уровень родителей
	Удовлетворенность условиями отдыха, досуга
	Удовлетворенность жилищными условиями
	Удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями
Уровень субъекта деятельности	Интеллектуальная готовность к обучению
	Сформированность навыков учебной деятельности
Личностный уровень	Личностные качества
	Мотивация обучения в вузе
	Предпочитаемые стратегии адаптивного поведения
Индивидуальный уровень	Состояние здоровья
	Наличие или отсутствие акцентуаций характера
	Гендерная принадлежность
	Особенности темперамента

Рис. 1. Рабочая модель психологических факторов социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям вуза

Эмпирическое исследование было проведено нами в 2016-2017 гг. на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В исследовании участвовали 142 студента в возрасте 16-18 лет.

В исследовании были использованы как стандартизированные тесты и опросники (опросник Р. Кеттелла, опросник для

изучения темперамента Б.Н. Смирнова, субтест из теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра и др.), так и анкеты, методы прямого шкалирования, экспертные оценки.

Основным методом обработки результатов исследования явился метод множественного регрессионного анализа. Регрессионная модель строилась для каждого из показателей социально-психологической адаптации, которые по очереди выступали в качестве зависимой переменной:

- Успеваемость (внешний критерий, объективная оценка);
- Адаптированность к учебной деятельности (внешний критерий, субъективная оценка);
- Адаптированность к группе (внешний критерий, субъективная оценка);
- Социометрический статус в группе (внешний критерий, объективная оценка)
- Самооценка эмоциональных состояний;
- Смыслоразностные ориентации.

В качестве независимых переменных (факторов) выступали следующие показатели:

- Самооценка здоровья;
- Особенности темперамента – показатели по опроснику Б.Н. Смирнова: экстраверсия-интроверсия, ригидность-пластичность, эмоциональная возбудимость-уравновешенность, темп реакции;
- Личностные особенности: показатели по 11 факторам опросника Р. Кеттелла – А, В, С, Е, F, G, H, I, L, M, N, O;
- Мотивационные особенности: показатели по группам мотивов опросника А.А. Реана и В.А. Якунина в адаптации Н.Ц. Бадмаевой [19];
- Интеллектуальная готовность к обучению – результат по 3 субтесту теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра;
- Сформированность навыков учебной деятельности – средний балл по экспертным оценкам преподавателей и самооценке студента;
- Отношение к семье – средний балл по методике «Незаконченные предложения» (в адаптации С.Ю. Ганжа) [57], относящийся к оценке семьи;

- Удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями – средний балл по результатам субъективных оценок студентами своих взаимоотношений с ведущими преподавателями;
- Удовлетворенность условиями жизни – показатели по методике О.С. Копиной «Шкала удовлетворенности условиями жизни» [144]: удовлетворенность жилищными условиями, удовлетворенность финансовыми условиями, удовлетворенность условиями обучения, удовлетворенность условиями отдыха и досуга.

Общее количество независимых переменных (факторов) составило 32.

В таблице 5 представлены коэффициенты множественной детерминации по каждой регрессионной модели.

Таблица 5

Коэффициенты множественной детерминации
в регрессионных моделях

№	Зависимая переменная	КМД (R)	КМД (R ²)
1	Успеваемость	0,64	0,41
2	Социометрический статус	0,67	0,45
3	Адаптированность к группе	0,89	0,78
4	Адаптированность к учебной деятельности	0,76	0,58
5	Самооценка эмоциональных состояний	0,89	0,78
6	Смыслоразнозначные ориентации	0,72	0,52

Представленные в таблице данные показывают, что разработанная нами регрессионная модель объясняет от 41% до 78% дисперсии показателей адаптированности студентов. Результаты применения регрессионной модели представлены в таблице 6.

Таблица 6

Стандартизированные коэффициенты регрессии

	Независимые переменные	Успеваемость	Соц. статус	Адаптир-ть к учеб. деят.	Адаптир-ть к группе	Само-оценка эмоц. сост.	СЖО
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Самооценка здоровья	0,013	0,031	0,025	0,137	0,014	0,057
2	Экстраверсия	-0,086*	0,225*	-0,093*	0,311*	0,194*	0,044
3	Ригидность	-0,099*	-0,119*	-0,105*	-0,139*	-0,122*	-0,065
4	Эмоц. возбудимость	0,034	-0,238*	-0,052	-0,175	-0,231*	-0,011
5	Темп реакции	0,052	-0,091	0,023	-0,097	-0,015	0,018
6	A	0,171*	0,200*	0,116*	0,297*	0,070	-0,041
7	B	0,062	0,001	0,117*	0,025	0,003	-0,138
8	C	0,049	0,077	0,039	0,044	0,067	-0,032
9	E	-0,015	0,074	-0,112*	-0,028	0,031	0,040
10	F	0,054	0,165*	-0,085	0,269*	-0,081	0,126
11	G	0,289*	0,141*	0,140*	0,124*	0,109	0,049
12	H	0,058	0,114*	-0,002	0,165*	0,059	0,048
13	I	0,152*	-0,071	0,164*	0,056	0,058	-0,038
14	L	-0,015	-0,013	-0,012	-0,125*	-0,056	-0,036
15	M	0,009	0,040	0,044	0,089	-0,115*	0,152
16	N	0,060	0,006	0,009	0,077	0,053	-0,157
17	O	0,174*	-0,142*	-0,134*	-0,190*	-0,151*	0,061
18	Интеллектуальная готовность к обучению	0,452*	0,134*	0,318*	0,099*	0,049	0,113*

Продолжение табл. 6

1	2	3	4	5	6	7	8
19	Сформированность навыков учебной деятельности	0,283*	0,071	0,251*	0,128	0,237*	-0,036
20	Коммуникативные мотивы	0,067	0,222*	0,072	0,231*	0,077	-0,091
21	Учебно-познават. мотивы	0,182*	0,099*	0,187*	0,095*	0,118*	0,188*
22	Профессиональные мотивы	0,036	0,027	0,165	-0,056	0,064	0,361*
23	Мотивы творческой самореализации	0,151*	0,093	0,218*	0,017	0,092*	0,172*
24	Социальные мотивы	-0,027	0,286*	0,005	0,012	0,061	0,116*
25	Мотивы избегания	-0,136*	0,084	-0,177*	-0,062	-0,214*	-0,253*
26	Мотивы престижа	-0,091	-0,013	-0,067	0,121	-0,069	-0,030
27	Отношение к семье	0,172*	0,111*	0,074	0,132*	0,157*	-0,133
28	Удовлетворенность жилищными условиями	0,132*	0,022	0,065	0,049	0,461*	0,050

Окончание табл. 6

1	2	3	4	5	6	7	8
29	Удовле- творен- ность финансо- выми ус- ловиями	0,054	-0,051	-0,022	0,038	0,254*	0,045
30	Удовле- творен- ность условиями обучения	0,058	0,086	0,020	0,024	0,06	-0,042
31	Удовле- творен- ность условиями отдыха, досуга	0,076*	-0,078	0,053	0,025	0,242*	-0,035
32	Удовле- творен- ность взаимоотн. с препода- ват-ми	0,160*	- 0,055	0,237*	0,173*	0,296*	0,171*

**Статистически значимые коэффициенты*

Рассмотрим более подробно факторы, влияющие на показатели адаптированности. В таблице 7 представлены факторы, статистически значимо влияющие на каждый показатель, в порядке убывания абсолютных значений их стандартизированных коэффициентов.

Таблица 7

Факторы, влияющие на показатели адаптированности

Показатели адаптированности	Факторы
1	2
Успеваемость	Высокая интеллектуальная готовность к обучению, G+, навыки УД, учебно-познавательные мотивы, O+, положительное отношение к семье, A+, удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями, мотивы творческой самореализации, I+, низкая выраженность мотивов избегания, удовлетворенность жилищными условиями, пластичность, интровертированность, низкий уровень мотивов избегания, удовлетворенность условиями отдыха
Социальный статус	Социальные мотивы, эмоциональная уравновешенность, коммуникативные мотивы, экстравертированность, A+, F+, O-, G+, высокая интеллектуальная готовность к обучению, пластичность, H+, положительное отношение к семье
Адаптированность к учебной деятельности	Высокая интеллектуальная готовность к обучению, навыки УД, удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, низкая выраженность мотивов избегания, I+, G+, A+, B+, E-, O-, пластичность, интровертированность
Адаптированность к группе	Экстравертированность, A+, F+, коммуникативные мотивы, H+, O-, удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями, L-, пластичность, положительное отношение к семье, G+, высокая интеллектуальная готовность к обучению
Самооценка эмоциональных состояний	Удовлетворенность жилищными условиями, удовлетворенность отношениями с преподавателями, удовлетворенность финансовыми условиями, удовлетворенность условиями отдыха и досуга, навыки УД, эмоциональная уравновешенность, низкая выраженность мотивов избегания, экстравертированность, положительное отношение к семье, O-, учебно-познавательные мотивы, пластичность, M-, эмоциональная уравновешенность

1	2
Смысло- жизненные ориентации	Профессиональные мотивы, низкая выраженность мотивов избегания, учебно-познавательные мотивы, мотивы творческой самореализации, удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями, социальные мотивы, высокая интеллектуальная готовность к обучению, коммуникативные мотивы

Представленные перечни факторов показывают, что:

1. Показатели **«Успеваемость»** и **«Адаптированность к учебной деятельности»** зависят от целой группы общих факторов. К ним относятся: высокая интеллектуальная готовность к обучению, навыки учебной деятельности, удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, низкая выраженность мотивов избегания, I+ (чувствительность), G+ (высокое Супер-Эго), A+ (общительность), B+ (высокий интеллект), пластичность нервной системы, интроверсия.

2. Показатели **«Социальный статус»** и **«Адаптированность к учебной группе»** также зависят от целой группы общих факторов. К ним относятся: экстраверсия, A+, F+, H+, O-, L-, G+, пластичность нервной системы, коммуникативные мотивы, учебно-познавательные мотивы, положительное отношение к семье, высокая интеллектуальная готовность к обучению.

3. Показатель **самооценки эмоциональных состояний** зависит, в основном, от **удовлетворенности** различными сторонами жизни – жилищными условиями, финансовыми условиями, условиями отдыха и досуга, взаимоотношениями с преподавателями, а также от черт **темперамента и личностных характеристик**, связанных с особенностями эмоциональной и мотивационной сферы (тревожность, воображение, мотивация).

4. Показатель **осмысленности жизни** связан, в первую очередь, с преобладающими мотивами, особенно с профессиональными, учебно-познавательными, а также интеллектуальной готовностью к обучению.

5. Можно определить **факторы**, вносящие статистически значимый вклад в оценку **большинства показателей** адаптированности. К ним относятся: высокая интеллектуальная готовность к обучению, учебно-познавательные мотивы, положительное отношение к семье, удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями, тревожность, а также темпераментные характеристики: экстраверсия-интроверсия, ригидность-пластичность.

Исходя из вышесказанного, можно сделать ряд выводов.

Первый вывод состоит в том, что адаптация к условиям вуза представляет собой единый процесс, и есть такие психологические факторы, которые влияют на адаптацию **практически ко всем сферам** жизни студента. Что же это за факторы?

К ним вполне ожидаемо относится **высокий уровень развития понятийного мышления**, выступающий как важное условие обучаемости, основа академических способностей. Этот фактор в значительной степени определяет успешность освоения студентом основной его деятельности в вузе – учебной, позволяет успешно овладеть умениями работы с научной литературой, с большими объемами информации, освоить концептуальные основы изучаемой науки. Успешное освоение студентом учебной деятельности ведет и к формированию позитивных взаимоотношений с преподавателями, и к уважению со стороны студенческой группы, и к высокой субъективной удовлетворенности. Напротив, трудности освоения учебной деятельности часто обуславливают возникновение негативного отношения со стороны преподавателей, студенческой группы, а рост непонятого материала ведет к формированию негативных эмоциональных состояний.

Еще один фактор, влияющий на **все** показатели адаптации – сформированность **учебно-познавательных мотивов**. На наш взгляд, это вполне объяснимо. Основная деятельность студента – учебная, сквозь призму связи именно с ней студент воспринимает все стороны своей жизни. При высокой учебно-познавательной мотивации даже не очень способный студент достигает успешности в учебной деятельности, что, как мы отмечали выше, способ-

ствуется эффективной адаптации по отношению ко всем сферам жизни студента. Наличие высокой познавательной мотивации ведет к тому, что многие трудности студенческой жизни воспринимаются как неизбежные трудности на пути к большой цели – получению образования, и студент преодолевает их.

Следующий фактор, влияющий на большинство показателей адаптации – **отношение к семье, к родителям**. Мысли о роли родителей и семьи в складывании жизненного пути человека высказывались представителями различных направлений в психологии – психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, они неоднократно высказывались и в отечественной психологической науке.

Наше исследование подтверждает имеющиеся в литературе выводы. Отношения в семье выступают и как основа формирования сильного и крепкого Я, и как модель позитивных взаимоотношений с людьми, и как источник социального опыта. Студенты с позитивным отношением к семье обладают важнейшим психологическим ресурсом, необходимым в адаптации к новым жизненным условиям, в преодолении возникающих трудностей.

Еще один важный фактор, влияющий на большинство показателей адаптации – удовлетворенность **взаимоотношениями с преподавателями**. Учебная деятельность студента строится в постоянном взаимодействии с преподавателями, включающем и объяснение, и контроль, и оценку, и личное общение. Успешность основной деятельности студента во многом зависит от того, как складываются его взаимодействия с преподавателями.

Нами было проведено анкетирование студентов, в ходе которого им нужно было проранжировать те особенности взаимодействия преподавателя со студентами, которые являются наиболее важными для них. Наименьшие средние ранги были выявлены у таких черт, как:

- уважительное отношение к студентам,
- оптимизм, вера в то, что у студента все получится,
- умение поддержать студента в случаях неудач,
- общительность.

Таким образом, профессионализм преподавателя, его педагогический такт, доброжелательность и уважительное отношение к студентам, педагогический оптимизм способствуют успешной социально-психологической адаптации студентов.

Второй вывод, который можно сделать, исходя из полученных нами данных, состоит в том, что адаптация к условиям вуза представляет собой хотя и единый, но сложный процесс приспособления к различным сферам жизни и деятельности студента, и есть такие качества, которые влияют на успешность адаптации к разным сферам.

В первую очередь, можно различить две сферы адаптации – **адаптацию к учебной деятельности** и **адаптацию к группе**. В использованном нами опроснике Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой эти две сферы выступают как самостоятельные части сложного адаптационного процесса. В ходе нашего исследования было выявлено, что на показатель «Адаптированность к учебной деятельности» и показатель «Успеваемость» влияет целый ряд общих факторов. То же самое можно сказать о показателях «Адаптированность к учебной группе» и «Социометрический статус».

Это, разумеется, не случайно. Первые два показателя – «Адаптированность к учебной деятельности» и «Успеваемость» связаны с успешностью адаптации к учебной деятельности, только один оценивает ее на основе опроса, субъективной оценки студента, а второй – на основе внешней оценки, сделанной преподавателями. Аналогично обстоит дело и с показателями «Адаптированность к учебной группе» (субъективная оценка) и «Социометрический статус» (внешняя оценка).

Отметим, что результаты адаптированности по субъективной и внешней оценкам являются достаточно хорошо согласованными.

Теперь обратимся к анализу тех факторов, которые влияют на **адаптированность к учебной деятельности**. При этом мы сейчас исключаем из рассмотрения те факторы, которые являются общими, и которые мы рассмотрели выше – высокая интеллектуальная готовность к обучению, удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями, учебно-познавательные мотивы.

Тогда остаются следующие факторы: навыки учебной деятельности, низкая выраженность мотивов избегания, мотивы творческой самореализации, I+ (чувствительность), G+ (высокое Супер-Эго), A+ (общительность), B+ (высокий интеллект), пластичность нервной системы, интроверсия.

Присутствие большинства перечисленных факторов вполне ожидаемо – именно они создают мотивацию, планомерность и произвольную регуляцию учебной деятельности (G+), когнитивную готовность к учению (B+), необходимый уровень коммуникации (A+), гибкой перестройки имеющихся паттернов поведения (пластичность нервных процессов).

Относительно фактора чувствительности (I+) хочется отметить следующее: педагогическая профессия требует высокого уровня развития сенситивности, чувствительности, способности к эмпатии и пониманию; эти качества являются важным компонентом перцептивных способностей педагога. Во многих дисциплинах развитие этих качеств считается важной задачей («Психология», «Педагогика», «Технологии обеспечения психологической безопасности образовательного пространства», «Управление эмоциональными состояниями в работе педагога» и др.). Не удивительно, что студенты, обладающие этим качеством, легче адаптируются к учебной деятельности в педагогическом вузе.

Особенно хочется отметить противоречивые данные по фактору O (спокойствие – тревожность). В оценку показателя «Успеваемость» он вносит положительный вклад, а в оценку показателя «Адаптированность к учебной деятельности» – отрицательный. Иначе говоря, высокотревожные студенты лучше учатся, и являются лучше адаптированными к учебной деятельности по внешней оценке, чем студенты, не обладающие высокой тревожностью. Но по субъективной оценке они, напротив, адаптированы хуже; они больше переживают по поводу возможных неудач, кажутся себе недостаточно способными. В целом, это согласуется с имеющимися в литературе данными о том, что высокотревожные индивиды достигают внешней адаптированности ценой избыточно высоких затрат и дезадаптированности по внутреннему критерию [79, с. 55-56].

Что же касается факторов интроверсии и пластичности нервной системы, то отметим, **вклад темпераментных переменных** в показатели адаптированности к учебной деятельности является статистически значимым, но **небольшим в абсолютном выражении**. Это представляется вполне объяснимым. С одной стороны, темперамент является важным фактором реагирования на стресс, приспособления к изменяющимся условиям жизни, что показано во многих исследованиях (Strelau, 1995; Shaffer, 1982; Paulson, 2003; Василенко, 2009, Данилова, 1992 и др.). С другой стороны, в приспособлении к учебной деятельности наибольшую роль играют мотивационные факторы и личностные особенности, связанные, в первую очередь, с произвольной регуляцией деятельности, а также с когнитивными и коммуникативными способностями к ней.

Теперь обратимся к анализу тех общих факторов, которые влияют на **адаптированность к учебной группе** и на **социометрический статус**. К ним относятся: экстраверсия, А+ (общительность), F+ (экспрессивность), Н+ (социальная смелость), О- (спокойствие), G+ (высокая нормативность поведения), пластичность нервной системы, коммуникативные мотивы. На показатель социометрического статуса большое влияние оказывает также фактор социальных мотивов.

Отметим значительный вклад **темпераментных переменных**, в первую очередь, экстраверсии, в показатели, связанные с адаптацией к группе. Общение в новой социальной среде, в новом социальном статусе сопровождается выраженным стрессом, вызовом коммуникативным способностям личности. Приходится интенсивно строить социальные контакты, бороться за место в ролевой структуре группы, осваивать новые нормы поведения. Все это легче дается экстравертам с высокой пластичностью нервной системы.

Что же касается личностных качеств, то вполне ожидаемым представляется статистически значимый вклад таких переменных, как общительность, экспрессивность, социальная смелость, спокойствие, а также сформированности коммуникативных и социальных мотивов.

Заслуживает отдельного рассмотрения тот факт, что на успешность адаптации к учебной деятельности и к учебной группе влияют как общие, так и различные группы факторов. К общим относятся пластичность нервной системы, учебно-познавательные мотивы, положительное отношение к семье, высокая интеллектуальная готовность к обучению, А+ (общительность), G+ (высокая нормативность поведения).

Но есть и различные качества, необходимые для адаптации к учебной деятельности и к группе. Для адаптации к учебной деятельности более важны I+ (чувствительность), В+ (высокий интеллект), навыки учебной деятельности, низкая выраженность мотивов избегания, мотивы творческой самореализации, интроверсия. Для адаптации к учебной группе более важны F+ (экспрессивность), Н+ (социальная смелость), О- (спокойствие), пластичность нервной системы, коммуникативные мотивы.

Таким образом, интровертам, лицам с высоким интеллектом, чувствительностью и выраженными учебно-познавательными мотивами легче адаптироваться к учебной деятельности, а экстравертам, лицам с высокой социальной смелостью, экспрессивностью, спокойствием и выраженными коммуникативными мотивами легче адаптироваться к учебной группе.

Если разделить всех студентов, участвовавших в исследовании на группы по интроверсии-экстраверсии, то средние значения по показателям адаптированности этих групп представлены в таблице 8.

Представленные в таблице данные показывают, что наилучшие показатели по общему показателю адаптированности выявлены у лиц со средней экстравертированностью и средней интровертированностью. Таким образом, лица с гармоничным балансом экстравертированности и интровертированности обладают наибольшими возможностями успешной адаптации в педагогическом вузе.

Теперь обратимся к анализу факторов, влияющих на показатели «Самооценка эмоциональных состояний» и «Смысло-жизненные ориентации».

Показатель **самооценки эмоциональных состояний** зависит, в основном, от *удовлетворенности* различными сторонами

жизни – жилищными условиями, финансовыми условиями, условиями отдыха и досуга, взаимоотношениями с преподавателями, а также от черт *темперамента и личностных характеристик*, связанных с особенностями эмоциональной и мотивационной сферы (тревожность, воображение, мотивация). В целом, это результат ожидаемый. Эмоции представляют собой психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания отношения явлений и ситуаций к актуальным потребностям человека [145, с. 268]. Поэтому удовлетворенность основных потребностей закономерно вносит наибольший вклад в показатель самооценки эмоциональных состояний.

Таблица 8

Средние значения показателей адаптированности у студентов с различным уровнем экстравертированности

Уровни интроверсии-экстраверсии	Средние значения показателей адаптированности		
	Адаптированность к учебной деятельности	Адаптированность к группе	Самооценка эмоциональных состояний
Высокая интровертированность	11,1	8,1	19,2
Средняя интровертированность	14,9	12,9	27,8
Средняя экстравертированность	13,8	14,7	28,5
Высокая экстравертированность	9,4	15,1	24,5

Особенно обращает на себя внимание то, что наибольший коэффициент среди всех факторов, влияющих на самооценку эмоциональных состояний, имеет фактор *удовлетворенности жилищными условиями*. Проведенное нами дополнительно анкетирование студентов, проживающих в общежитии, показало, что наиболее важными из условий проживания в общежитии студенты считают следующие:

1. хорошие отношения с соседями по комнате,
2. качество работы систем коммуникаций (водоснабжение, теплоснабжение, электричество),
3. наличие ремонта комнат и коридоров,
4. регулярное проведение дезинсекции,
5. вежливость персонала,
6. соблюдение правил общежития.

Индивидуальные особенности эмоциональной сферы также вносят закономерный вклад в показатель самооценки эмоциональных состояний.

Показатель осмысленности жизни связан, в первую очередь, с преобладающими *мотивами*, особенно с профессиональными, учебно-познавательными, а также интеллектуальной готовностью к обучению. Это говорит о том, что большинство студентов связывает цели и смысл жизни с *профессиональным обучением*, стремится к получению качественного образования.

Теперь обратимся к тем факторам, которые не вошли в регрессионную модель, поскольку их невозможно измерить в метрической шкале. Это такие факторы, как: гендерная принадлежность, наличие или отсутствие акцентуации характера, особенности места проживания студента до поступления в вуз, образовательный уровень родителей, предпочитаемые стратегии адаптивного поведения, проведение специальной работы, направленной на психолого-педагогическое сопровождение адаптации первокурсников.

Анализ различий показателей адаптированности студентов, принадлежащих к разным гендерным группам, был проведен с помощью сравнения средних величин с использованием t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 9.

Представленные в таблице данные показывают, что уровня статистической значимости достигают различия по таким показателям, как успеваемость и адаптированность к учебной деятельности. Юноши несколько хуже адаптированы, чем девушки, по отношению к учебной деятельности как по внешнему критерию (показатель успеваемости), так и по внутреннему (показатель «Адаптированность к учебной деятельности»). Отметим также, что и показателю социометрического статуса значение t-

критерия также превышает критическое значение при $p < 0,01$, но различие дисперсий в сравниваемых выборках не позволяет установить статистическую значимость различий. Все вышесказанное согласуется с данными об отчислениях студентов в течение первых двух лет обучения. Так, на факультете иностранных языков 20% отчисленных составили юноши, в то время как их численность на начало учебного года составила 7,4%.

Таблица 9

Средние значения показателей адаптированности студентов различных гендерных групп

№	Показатели адаптированности	Средние значения по гендерным группам		Значение t-критерия	p
		Девушки	Юноши		
1	Успеваемость	4,395000	3,872917	5,560471	0,031
2	Социометрический статус	0,130000*	0,097247*	2,635601*	0,028*
3	Адаптированность к группе	13,76892	13,0500	1,66468	0,096
4	Адаптированность к учебной деятельности	15,99000	9,7667	9,694340	0,037
5	Самооценка эмоциональных состояний	23,62500	24,1800	-0,434182	0,664
6	Смысложизненные ориентации	94,12000	96,08333	-1,23624	0,217

**Отмеченные этим знаком различия не могут считаться статистически значимыми, поскольку дисперсии достоверно различаются*

Это можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, профессия педагога в последнее время в общественном сознании считается преимущественно женской, и юноши часто поступают в педагогический университет, не столько стремясь к педагогической профессии, сколько по другим причинам (же-

ление получить высшее гуманитарное образование, трудности поступления на другие направления, нежелание идти в армию).

Во-вторых, попадая в группу, где девушки составляют подавляющее большинство, юноши становятся гендерным меньшинством, часто чувствуя себя при этом некомфортно.

В-третьих, мужской гендерный стереотип часто несовместим с ролью усердного ученика, и многие юноши еще в школе избирают роль «способного, но ленивого», рассматривая рвение в учебе как поведение, свойственное девушкам.

Все эти причины приводят к тому, что юноши адаптируются к условиям вуза труднее, чем девушки. Это не отрицает, однако, того факта, что среди самых талантливых студентов и именных стипендиатов много юношей, поступивших в вуз по призванию и проявляющих высокую целеустремленность в учении.

Еще одним фактором, который может влиять на адаптированность студентов является наличие или отсутствие акцентуации характера. В ходе проведения психологической диагностики нами было выявлено 12 испытуемых с акцентуациями характера. Типы акцентуаций и количество испытуемых представлены в таблице 10.

Таблица 10

Количество студентов с различными типами акцентуации характера

№	Тип акцентуации	Количество (чел.)
1	Истероидный	4
2	Психастенический	4
3	Сенситивный	3
4	Лабильный	1

Мы не используем статистическую обработку результатов при сравнении показателей адаптированности акцентуантов и неакцентуантов ввиду малой численности акцентуантов и различного характера проблем адаптации у каждого из типов. Отметим лишь, что у 8 акцентуантов из 12 были выявлены проблемы адаптации, различные в зависимости от типа.

У студентов с *истероидной акцентуацией* наблюдались проблемы с дисциплиной, пропуски, нерегулярное выполнение заданий, несоблюдение требований преподавателей, требование повышенного внимания к себе, своим выступлениям, чрезмерно активное и эмоциональное поведение во время проведения ролевых игр и использования других методов активного обучения.

У студентов с *психастенической акцентуацией* наблюдались неуверенность в себе, сомнения в своих способностях к учебе в вузе, нарушение режима труда и отдыха (перегрузка), переутомление, а в некоторых случаях – нарастание мнительности, нарушения сна, возникновение соматических жалоб.

У студентов с *сенситивной акцентуацией* проблемы возникали реже. Лишь у одной студентки с данным типом акцентуации были выявлены проблемы адаптации. Они состояли в болезненном переживании высказываний преподавателей и других студентов относительно своей успешности, своей личности, а также в преувеличенном восприятии бытовых трудностей в общежитии. У студентки с *лабильным типом* акцентуации характера трудности состояли в контроле эмоций, планировании работы, соблюдении режима труда и отдыха.

Таким образом, наличие акцентуации характера является важным фактором, способствующим возникновению проблем в протекании процесса социально-психологической адаптации.

Влияние **особенностей места проживания студента** до поступления в вуз мы исследовали, проведя сравнение показателей адаптации студентов из городов и из сельской местности. Сравнение средних величин было осуществлено с помощью *t*-критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 11.

Представленные в таблице данные показывают, что студенты из сельской местности хуже адаптированы к условиям вуза, чем студенты из городов, только по внутреннему критерию, т.е. субъективному ощущению благополучия. Что же касается внешнего критерия (показатели успеваемости и социометрического статуса), то по ним различия не достигают уровня статистической значимости. По показателю «смысложизненные ориентации» средняя оценка у студентов из сельской местности выше, чем у студентов из городов, но на нашей выборке отме-

ченное различие не может считаться статистически значимым, поскольку дисперсии выборок по этому параметру достоверно различаются (F-критерий, $p < 0,005$).

Таблица 11

Средние значения показателей адаптированности студентов из городов и из сельской местности

№	Показатели адаптированности	Средние значения		Значение t-критерия	p
		Студенты из городов	Студенты из сельской местности		
1	Успеваемость	4,393519	4,316667	-0,353935	0,723
2	Социометрический статус	0,113466	0,111684	0,185726	0,852
3	Адаптированность к группе	13,5897	11,85863	2,075296	0,039
4	Адаптированность к учебной деятельности	14,29699	12,01923	3,299460	0,006
5	Самооценка эмоциональных состояний	25,18797	23,90385	2,692857	0,041
6	Смыслжизненные ориентации	95,96581*	99,34615*	2,228119*	0,021*

**Отмеченные этим знаком различия не могут считаться статистически значимыми, поскольку дисперсии достоверно различаются*

Влияние образовательного уровня родителей на адаптацию студентов мы также провели с помощью сравнения средних величин с использованием t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 12.

Представленные данные показывают, что студенты из семей с высшим образованием родителей лучше адаптированы по отношению к учебной деятельности, однако, это проявляется лишь по внутреннему критерию («Адаптированность к учебной

деятельности»)), т.е. в субъективных трудностях. По внешнему критерию (успеваемость) статистически значимых различий не выявлено.

Таблица 12

Средние значения показателей адаптированности студентов из семей с различным образовательным статусом родителей

№	Показатели адаптированности	Средние значения		Значение t-критерия	p
		Студенты из семей с высшим образованием родителей	Студенты из семей со средним образованием родителей		
1	Успеваемость	4,332090	4,316667	0,242860	0,808321
2	Социометрический статус	0,113418	0,112466	0,161248	0,871
3	Адаптированность к группе	13,95113	13,25000	0,615344	0,674
4	Адаптированность к учебной деятельности	14,29699	12,01923	3,299460	0,005
5	Самооценка эмоциональных состояний	24,83761	23,90385	2,407598	0,017
6	Смыслжизненные ориентации	96,6203	95,34615	-1,23565	0,218

Еще один фактор, который может влиять на социально-психологическую адаптацию студентов – это предпочитаемые ими стратегии адаптации. Исследование стратегий адаптации было проведено с помощью методики «АСП-2» Н.Н. Мельниковой. Численность студентов с различными предпочитаемыми стратегиями представлена в таблице 13.

Таблица 13

Количество и удельный вес испытуемых с различными предпочитаемыми стратегиями адаптивного поведения

№	Название стратегии	Количество испытуемых (чел.)	Удельный вес (%)
1	Активное изменение среды	56	39,4
2	Активное изменение себя	67	47,2
3	Уход из среды и поиск новой	2	1,4
4	Уход от контакта со средой	1	0,7
5	Пассивная репрезентация себя	3	2,1
6	Пассивное подчинение условиям среды	13	9,2
7	Пассивное выжидание изменений	0	0

Представленные в таблице данные показывают, что большинство обследованных студентов предпочитают активные стратегии. Наиболее распространенными являются стратегии активного изменения себя и активного изменения среды. Стратегии пассивного выжидания изменений не были выявлены в качестве предпочитаемых. Стратегия ухода из среды и поиска новой была выявлена только у двух испытуемых (1 – юноша, 1 – девушка), а стратегия ухода от контакта со средой в свой внутренний мир – только у 1 испытуемого (девушка). Это говорит о том, что студенты педагогического университета представляют собой социальную группу с активным отношением к действительности и к собственной жизни; наиболее распространенный вектор изменений – на изменение самого себя.

Для сравнительного исследования успешности процесса адаптации испытуемые нами был использован статистический критерий Н-Краскала-Уоллеса. Испытуемые были разделены на группы в соответствии с предпочитаемыми стратегиями:

- 1 группа – активное изменение среды,
- 2 группа – активное изменение себя,
- 3 группа – пассивные стратегии (пассивная репрезентация себя, пассивное подчинение условиям среды).

Результаты исследования представлены в таблице 14.

Таблица 14

Средние значения показателей адаптированности
в группах с различными стратегиями адаптивного поведения

№	Показатели адаптированности	Средние значения в группах с различными стратегиями адаптивного поведения			Н	р
		Активное изменение среды	Активное изменение себя	Пассивные стратегии		
1	Успеваемость	4,315571	4,511957	3,895489	6,335	0,03
2	Социометрический статус	0,137465 *	0,113582 *	0,107302 *	7,211 *	0,02*
3	Адаптированность к группе	14,58974	12,21843	10,18797	7,831	0,02
4	Адаптированность к учебной деятельности	13,29699	13,85870	9,58696	3,196	0,58
5	Самооценка эмоциональных состояний	23,98797	22,43761	16,90385	4,374	0,24
6	Смыслжизненные ориентации	99,9213	95,34615	91,54348	6,821	0,03

**Отмеченные этим знаком различия не могут считаться статистически значимыми, поскольку дисперсии достоверно различаются*

Представленные данные показывают, что предпочтение различных стратегий адаптивного поведения является важным фактором, влияющим на успешность социально-психологической адаптации студентов. У студентов, предпочитающих пассивные стратегии, выявлены достоверно наиболее низкие показатели адаптированности. Студенты, предпочитающие активные стратегии, адаптируются в целом гораздо более успешно, но степень адаптированности к различным сферам жизни различна. У студентов, предпочитающих активную стратегию с направленностью вовне («Активное изменение среды»), выявлены наилучшие

показатели по адаптации к группе, у них выявлено наиболее высокое среднее значение социометрического статуса. У студентов, предпочитающих активную стратегию с направленностью вовнутрь («Активное изменение среды»), выявлены наилучшие показатели по адаптации к учебной деятельности как по внешнему, так и по внутреннему критерию.

Завершая анализ факторов, влияющих на успешность социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза, рассмотрим **структурную модель**, созданную на основе этого анализа. Модель представлена на рис. 2. Она включает основные психологические факторы успешной адаптации, а также критерии адаптированности студентов.

Сравнение рисунков 1 и 2 показывает, что не все факторы, включенные в рабочую модель, вошли в итоговую структурную модель. Так, фактор самооценки здоровья не вносит статистически достоверного вклада в показатели адаптированности, поэтому в итоговую модель он не вошел. Это касается и фактора удовлетворенности условиями обучения.

Некоторые факторы, являющиеся биполярными в рабочей модели, вошли в итоговую структурную модель одним своим «полюсом», например, фактор «ригидность-пластичность нервной системы» в итоговую структурно-функциональную модель вошел как фактор «пластичность нервной системы».

Есть факторы в рабочей модели, которые вошли в итоговую модель с ограничением степени выраженности. Это относится, например, к фактору «экстравертированность-интровертированность». Оптимальным для социально-психологической адаптации студента является средний диапазон выраженности этого свойства: умеренная экстравертированность - умеренная интровертированность.

Психологические факторы успешной социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям педагогического вуза				
Уровни факторов	Критерии адаптированности			
	Внешний критерий		Внутренний критерий (эмоц. благопол.)	Самоопределение в новой соц. среде (СЖО)
	Адаптированность к учебной деятельности	Адаптированность к учебной группе		
Социально-психологический уровень	Положительное отношение к родительской семье			Удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями
	Проживание в городе до поступления в вуз			
	Удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями			
	Удовлетворенность условиями отдыха, досуга			
	Удовлетворенность жилищными условиями			
	Высокий образовательный уровень родителей		Удовл-ть финанс. условиями	
Уровень субъекта деятельности	Интеллектуальная готовность к обучению			Интеллектуальная готовность к обучению
	Сформированность навыков учеб.деят-ти		Сформированность навыков учеб.деят-ти	
Личностный уровень	G+ (высокая нормативность поведения)	A+ (общительность)	O- (спокойствие)	
	I+ (чувствительность)	F+ (экспрессивность)	M- (практичность)	
	A+ (общительность)	G+ (высокая нормативность поведения)		
	O+ (тревож-	O- (спокойст-		Профессио-

	ность) - по успеваемости О- (спокойствие) – по субъективной оценке	вие)		нальные мотивы
	Е- (конформность)	Н+ (социальная смелость)		Низкая выраженность мотивов избегания
	Учебно-познавательные мотивы	Коммуникативные мотивы	Низкая выраженность мотивов избегания	Учебно-познавательные мотивы
	Мотивы творческой самореализации	Социальные мотивы	Учебно-познавательные мотивы	Мотивы творческой самореализации
	Низкая выраженность мотивов избегания	Учебно-познавательные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Социальные мотивы
Предпочтение активных стратегий адаптивного поведения				
Индивидуальный уровень	Умеренная интровертированность	Умеренная экстравертированность		
	Пластичность нервной системы Отсутствие акцентуаций характера			
	Принадлежность к женскому полу	Эмоциональная стабильность		

Рис. 2. Структурная модель психологических детерминант успешной социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям педагогического вуза

Подчеркнем, что факторы, отмеченные в модели, не являются абсолютным предиктором успешности обучения в вузе или, тем более, профессиональной деятельности по выбранному направлению. Это факторы, которые лишь позволяют *прогнозировать трудности адаптации* на первом курсе. Так, при-

надлежность к женскому полу является фактором, позволяющим прогнозировать более легкое протекание адаптационного процесса. Это не значит, что юноши будут показывать более низкую успешность в обучении и педагогической деятельности. Напротив, среди именных стипендиатов юноши составляют значительную часть, а среди победителей конкурсов педагогического мастерства мужчины составляют большинство. Просто необходимо учитывать, что в ходе социально-психологической адаптации у них обнаруживаются специфические трудности, связанные с осознанием себя в качестве представителя гендерного меньшинства, в качестве человека, собирающегося преуспеть в профессии, которая многими считается «женской».

Подводя итоги, отметим, что анализ литературы по проблеме факторов, влияющих на процесс адаптации студентов к условиям вуза показывает, что в большинстве случаев исследователи изучали влияние отдельных факторов на процесс и результаты социально-психологической адаптации. Мы провели эмпирическое исследование, направленное на комплексную оценку влияния различных психологических факторов на процесс и результаты социально-психологической адаптации студентов к условиям вуза.

Опираясь на уровневую концепцию индивидуальности Б.Г. Ананьева, мы предположили, что на процесс и результаты адаптации студентов в вузе влияют психологические факторы различных уровней: индивидуальный уровень, личностный уровень, уровень субъекта деятельности, социально-психологический уровень. Эта уровневая структура легла в основу нашей модели психологических детерминант успешной социально-психологической адаптации студентов первого курса.

4.4. Социальный стресс и проблемы социально-психологической адаптации у педагогов в современных условиях

Результаты данного исследования были впервые опубликованы в статье: Василенко, Е.А. Особенности социально-психологической адаптации педагогов в современных условиях // Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире: материалы научной конференции (Санкт-Петербург, 16-18 октября 2012 г.). – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. гос. ун-та, 2012. – С. 406-408.

Уровень социального стресса в педагогической профессии является очень высоким, в этом согласны все ученые (Самоукина, 1999; Семенова, 2002; Stefansdottin, Sutherland, 2005). Одни источники социального стресса коренятся в самой педагогической деятельности, которая связана с высокой напряженностью и ответственностью, эмоциональной насыщенностью и коммуникативной перегрузкой, необходимостью постоянного самоконтроля и контроля поведения несовершеннолетних, т. е. лиц, чья способность к самоконтролю, напротив, снижена.

Вторая группа источников стресса связана с социально-экономической и политической ситуацией в современной России. Страна переживает длительный период социальных и экономических изменений, что вызывает выраженный стресс у многих людей. Особенно характерно это для работающих в бюджетной сфере, в частности, в образовании. В современных условиях значительная часть педагогов оказалась за границей уровня бедности; упал престиж профессии учителя; гуманитарные ценности, с которыми связаны педагоги, оказались отодвинутыми на второй план.

Третий источник стресса связан с процессом интенсивного реформирования российской системы образования. Деятельность учителя теперь проходит в условиях интенсивных изменений, что всегда является источником стресса, кроме того,

многие аспекты реформирования неоднозначно оцениваются как педагогическим сообществом, так и общественностью.

Исходя из вышесказанного нами было инициировано исследование, целью которого явилось изучение уровня социального стресса и особенностей социально-психологической адаптации педагогов в современных условиях. Исследование проводилось в Челябинской области в феврале 2012 г. В нем участвовали 98 педагогов из 7 населенных пунктов области.

Для изучения социального стресса был использован тест Л. Ридера. Для изучения социально-психологической адаптации педагогов были использованы методика «Тревога и депрессия», методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, анкета для педагогов.

В качестве показателей качества адаптации педагогов рассматривались уровень тревоги и депрессии, самооценка эмоционального состояния, осмысленность жизни. В качестве факторов, которые могут влиять на социально-психологическую адаптацию, изучались стаж и нагрузка учителя в школе; время, которое учитель уделяет работе дома; удовлетворённость заработной платой и материальным положением; отношения с коллегами и друзьями; возможности полноценного отдыха; субъективная оценка состояния и тенденций изменения системы образования в России.

В результате исследования у 36% педагогов был обнаружен **высокий уровень социального стресса**, у 64% – средний уровень, низкий же уровень не был выявлен ни у одного респондента.

Что касается показателей адаптации, то у значительной части обследованных были обнаружены значения, относящиеся к зоне высоких и критических, по таким показателям адаптации, как тревога (у 23 %) и депрессия (у 28%). 31% учителей ощущают тревогу, усталость, когда идут на работу. Для 29% педагогов характерно постоянное ощущение подавленности, истощенности.

Корреляционный анализ показал, что данные показатели адаптации имеют достоверные связи с показателем социального

стресса (от 0,63 до 0,73) такими факторами как количество времени, уделяемое работе дома (от -0,54 до -0,67), объем выполняемой нагрузки в школе (от 0,64 до 0,72), неудовлетворённость заработной платой (от 0,51 до 0,67), отрицательная оценка состояния системы образования в нашей стране (от 0,41 до 0,58).

Единственным показателем адаптации, на который не влияют вышеперечисленные факторы, являются смысло-жизненные ориентации. Этот показатель очень высок у педагогов (среднее значение по выборке 111,4). Большинство респондентов (54%) отметили, что осознание значения педагогической деятельности, ощущение смысла жизни, даваемое этой работой, в наибольшей степени заставляет их продолжать работать в образовании.

К протективным факторам можно отнести удовлетворенность материальным положением (абсолютные значения коэффициентов корреляции с показателями адаптации от 0,46 до 0,57), позитивные отношения с коллегами и друзьями (от 0,51 до 0,62), возможность отдыхать дома (от 0,53 до 0,59) и религиозность личности (от 0,31 до 0,38).

Первые три фактора являются вполне ожидаемыми. Что касается четвертого фактора – религиозности личности, то его связь с показателями адаптации у учителей менее ожидаема. Учителя традиционно были группой, для которой характерна научная картина мира. В современных условиях, однако, значительная часть педагогов обращается к религиозному мировоззрению. По нашим данным, 69% педагогов считают себя верующими, хотя и не регулярно ходят в храм. 41% считают себя атеистами. У последних более низкие показатели социально-психологической адаптации, чем у тех, кто считает себя верующими.

Таким образом, у трети обследованных педагогов был выявлен высокий уровень социального стресса. К числу факторов успешной социально-психологической адаптации педагогов в современных условиях относятся как факторы, снижающие интенсивность средовых воздействий (удовлетворенность материальным положением, возможность отдыхать дома), так и факторы, обеспечивающие социальную поддержку (позитивные

отношения с коллегами и друзьями). Важным фактором адаптации являются также те элементы мировоззрения, которые позволяют педагогу ощущать осмысленность жизни (религия, смысл профессиональной деятельности).

4.5. Проблемы социально-психологической адаптации молодых педагогов в образовательных организациях

Для многих образовательных организаций в России характерна проблема «старения» педагогических кадров. Выпускники педагогических вузов и колледжей далеко не всегда идут работать по специальности после окончания обучения, а те, кто начал работать, часто быстро покидают систему образования. Адаптация молодого специалиста в образовательной организации – всегда непростой процесс. Однако, в нынешней системе образования он приобрел особую остроту. В чем же причина того, что молодые люди отказываются от карьеры в рамках выбранной ими ранее педагогической профессии? Какие трудности они испытывают и как субъективно воспринимают процесс своего вхождения в педагогическую деятельность и педагогический коллектив? Какие ресурсы помогают им справляться с трудностями?

Для ответа на эти вопросы нами, совместно с нашей студенткой, М.С. Толстовой, было предпринято эмпирическое исследование уровня адаптированности молодых педагогов в образовательных организациях. Исследование было проведено в Челябинской области в период с февраля по октябрь 2013 г. В исследовании участвовали 96 молодых педагогов, закончивших педагогические вузы или колледжи не более 3 лет тому назад. Молодые педагоги, участвовавшие в исследовании, представляли 12 городов и 8 поселков области.

Что касается представленности гендерных групп, то их соотношение примерно соответствовало гендерному составу выпускников вузов и колледжей: 19% составили мужчины, 81% -

женщины. Если проанализировать выборку по брачному статусу, то можно отметить, что 51% респондентов состоят в браке, 27% - в устойчивых неофициальных отношениях, 22% находятся в состоянии поиска спутника жизни. 24% опрошенных имеют детей.

Большая часть респондентов (64%) относится к тем, кто начал профессиональную деятельность сразу после получения профессионального образования. Остальные (36%) в течение 1-2 лет попробовали свои силы в других сферах деятельности, в основном, в бизнесе в качестве наемных работников.

Для изучения адаптированности молодых педагогов мы использовали методику «Тревожность и Депрессия» (ТиД), методику самооценки эмоциональных состояний (А. Уэссман и Д. Рикс). Сведения о факторах, влияющих на уровень адаптированности молодых педагогов, были получены с помощью анкеты, специально разработанной нами в целях данного исследования. Она включала вопросы о школьной нагрузке молодых педагогов, о распределении их времени, об организации общения и отдыха, используемых способах восстановления сил, отношениях в семье, с друзьями, коллегами по работе.

В таблице 15 представлены результаты исследования психического статуса обследованных молодых педагогов. В таблице 15 представлен удельный вес педагогов с различным уровнем показателей психического состояния.

Таблица 15

Результаты исследования психического состояния испытуемых

Уровни психического состояния	Тревожность (%)	Депрессия (%)	Спокойствие – тревожность (%)	Энергичность – усталость (%)	Приподнятость-подавленность (%)
Нормальное состояние	67	50	19	36	24
Критические значения	15	26	64	55	48
Повышенные значения	18	24	17	9	28

Представленные в таблице данные показывают, что у значительной части молодых педагогов сформировались состояния тревожности (18%) и депрессии (24%). Велика доля тех, у кого выявлены критические значения по выраженности негативных эмоциональных состояний – тревожности, подавленности, беспомощности.

Особенно настораживает значительное распространение именно депрессивных тенденций у молодых педагогов. Среди негативных эмоциональных состояний особенно распространено среди молодых педагогов именно ощущение подавленности, т.е. распространенность депрессивных симптомов шире, чем симптомов тревожности.

Как можно интерпретировать эти данные? В процессе адаптации всегда возникает состояние стресса, он играет мобилизующую роль и помогает индивиду справляться с трудностями приспособления к новой социальной среде, активизирует поиск информации и апробацию новых стереотипов поведения. Однако, если индивид не справляется с трудностями приспособления к новой среде, стресс становится фактором, способствующим его дезадаптации в данной среде. Появление депрессивных симптомов – один из важных признаков развития дезадаптивного реагирования (MacLean, Link, 1994).

Мы поставили задачу выявить факторы, влияющие на уровень адаптации молодых специалистов в образовательных учреждениях. Для этого мы использовали множественный регрессионный анализ. В качестве зависимых переменных в регрессионной модели выступали показатели социально-психологической адаптации, а в качестве независимых – переменные, которые могут влиять на процесс и результаты социально-психологической адаптации. К их числу мы отнесли: нагрузку в школе; продолжительность ежедневной работе дома; удовлетворённость заработной платой; субъективную оценку состояния системы образования в России; отношения с коллегами и друзьями; возможности полноценного отдыха. Регрессионная модель по различным показателям объясняет от 46% до 58% дисперсии.

Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 16.

Таблица 16

Стандартизированные коэффициенты факторов, влияющих
на показатели социально-психологической адаптации

Показатели адаптивности	Статистически значимые стандартизированные коэффициенты					
	Нагрузка в школе	Продолжительность работы дома	Удовлетворенность за работ. платой	Оценка состояния системы образования	Отношения с коллегами и друзьями	Возможности отдыха
Тревожность	-0,256	-0,310	0,279	–	0,266	–
Депрессия	-0,285	-0,247	0,342	–	0,217	0,245
Спокойствие -тревожность	-0,112	–	0,315	0,287	0,125	0,271
Энергичность - усталость	-0,111	-0,293	0,284	–	–	–
Приподнятость - подавленность	-0,316	-0,257	0,305	0,327	–	-0,182
Уверенность - беспомощность	-0,116	-0,157	–	-0,116	0,135	–

**Примечание:* количественные показатели тревожности и депрессии по методике «ТиД» обратно пропорциональны интенсивности данных состояний.

Представленные в таблице данные показывают, что отрицательно влияют на уровень социально-психологической адаптации такие факторы, как нагрузка в школе, продолжительность ежедневной работы дома. Анкетирование молодых педагогов показало, что 92% из них имеют большую нагрузку в школе (более 1 ставки), 67% вынуждены работать в выходные дни. Причиной этого является как недостаток опыта, так и нехватка средств, которую ощущают 82% испытуемых; 43% совершенно

не удовлетворены своей заработной платой. Многие отмечают, что с удовольствием начали работу в школе, но получив первую зарплату, начали испытывать неудовлетворенность. 32% опрошенных согласны с утверждением, что им неловко признаться своим знакомым, что они работают в школе, и главной причиной этого считают низкий уровень заработной платы.

Но не только заработная плата вызывает недовольство молодых педагогов и препятствует успешной адаптации в образовательных организациях. 54% опрошенных отрицательно оценивают состояние российской системы образования. Они отмечают высокий уровень бюрократизации деятельности учителя, большое количество бумаг и электронных документов, с которыми работает учитель, и нехватку времени и сил на самое главное – работу с детьми.

Что касается положения педагогов в российском обществе, то 69% респондентов оценивают его как неадекватно заниженное и 21% – как унижительно низкое. Многие респонденты отметили в анкетах, что не удовлетворены своей работой в школе, но не видят другого выхода, поскольку другую работу найти очень трудно, особенно в маленьких городах и поселках.

Что же поддерживает молодых педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности? Наиболее важными протективными факторами являются удовлетворенность общением с коллегами по работе и друзьями и возможность полноценного отдыха. Именно эти факторы, отражающие различные стороны социальной поддержки, являются наиболее важными ресурсами адаптации.

4.6. Экологический стресс и его влияние на социально-психологическую адаптацию человека

Результаты представленных в данном параграфе исследований впервые были представлены в диссертационном исследовании: Василенко, Е.А. Особенности социально-психологи-

ческой адаптации старшеклассников в условиях экологического неблагополучия (СПб., 2009), а также в статье: Василенко Е.А. Диагностика и развитие адаптационного потенциала подростков средствами групповой работы [Текст] // Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты: Материалы III Международного конгресса. Редколлегия М.В. Потапова, З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск, Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – С. 276-281.

Современное человечество живет в условиях глобального экологического кризиса. Ряд исследований зарубежных ученых (G.W. Evans, J. Rotton, S. M. White, S. D. Gross, T. D. Matte, J. Schwartz, J. G. Simister, G. Winneke, M. Neuf, R.J. Benschop и др.) показывают, что такие факторы как шум, загрязненность воздуха, изменение температурного режима влияют на психическое здоровье человека [255; 280; 286; 301; 240].

В работах отечественных ученых были исследованы дезадаптивные состояния людей, проживающих на территориях с радиационным и химическим загрязнением местности. На территориях *с радиационным загрязнением* у 60-70 % взрослого населения были отмечены дезадаптивные реакции и состояние хронического стресса, связанного с опасениями за свое здоровье, здоровье своих близких. Однако все авторы (Г.М. Румянцева, Ю.А. Александровский, Т.В. Голушко и др.) подчеркивали, что оценить уровень этого стресса, выявить его влияние на процесс психической адаптации крайне трудно [8; 62; 180].

На территориях *с химическим загрязнением* были выявлены увеличение общей заболеваемости, заболеваемости нервной системы, значительно более высокий уровень распространенности у детей и подростков синдромов психической ретардации, а также некоторых пограничных психических расстройств (Сухотина, 2002 и др.). Выявлено достоверно больше детей с вегетативной лабильностью, неврозами, энурезом, нарушениями речи (Боев, Уваров, 1990 и др.). Психологические исследования, проведенные на группе акцентуированных подростков (Ахвердова, 1998; Кобрянова 2002 и др.), выявили личностные изменения, позволившие авторам говорить о негативном конституционально-

личностном дрейфе в сторону пограничной аномальной личности в зонах экологического неблагополучия.

В связи с этим актуальным является дальнейшая разработка понятия «экологический стресс», используемого в некоторых работах зарубежных и отечественных авторов. В работе Р.Т. Wong под ним понимается психологический стресс, возникающий вследствие осознания человеком действия негативных экологических факторов, их возможного влияния на здоровье [301]. В наших более ранних работах было обосновано, что экологический стресс является одним из видов социального стресса, выполняющим важные адаптивные функции. Он позволяет личности дать *эмоциональную оценку* экологической ситуации, мобилизуя ее как на *защиту от действия* неблагоприятных экологических факторов, так и на *борьбу за улучшение* экологической ситуации в населенном пункте, регионе [43; 44].

Нами были проведены два исследования – в 2006-2007 гг. и в 2015-2016 гг., посвященных изучению влияния экологического стресса на социально-психологическую адаптацию учащихся старших классов. Исследовательская работа проводилась на территории Челябинской области, где экологические проблемы являются чрезвычайно напряженными. Решением государственной экспертной комиссии выделены зоны с кризисной и катастрофической экологической ситуацией, имеются территории с химическим и радиационным загрязнением окружающей среды.

В первом исследовании (2006-2007 гг.) приняли участие 553 учащихся 10-11-х классов, проживающих в 12 населенных пунктах в зонах экологического неблагополучия Челябинской области (с радиационным и химическим загрязнением), и 526 учащихся, проживающих в таком же числе населенных пунктов области с относительно удовлетворительной экологической ситуацией. Во втором исследовании (2015-2016 гг.) приняли участие 112 учащихся 10-11-х классов, проживающих в 9 населенных пунктах в зонах экологического неблагополучия Челябинской области (с радиационным и химическим загрязнением), и 104 учащихся, проживающих в 9 населенных пунктах области с относительно удовлетворительной экологической ситуацией.

Населенные пункты в зонах загрязнения и относительно чистых территориях были подобраны с примерно равными показателями социально-экономического развития, национально-религиозной структурой населения.

При формировании выборки была использована стратометрическая стратегия. Генеральная совокупность старшеклассников, проживающих на загрязненных территориях, рассматривалась как состоящая из групп, различающихся:

- по особенностям обучения (в школах-гимназиях, лицеях и обычных средних общеобразовательных школах)

- по типу интеллекта и направленности интересов (обучающиеся как в общеобразовательных, так и в профильных классах, с углубленным изучением предметов гуманитарного, физико-математического или естественно-научного цикла),

- по уровню образования и материальной обеспеченности родителей,

- по величине пункта проживания, уровню развития производственной, социальной, культурной сферы.

В каждом населенном пункте выбирались школа с повышенным уровнем обучения (гимназия, лицей и т.д.) и одна или две общеобразовательных школы. Общеобразовательные школы также подбирались с разным качеством подготовки выпускников по результатам последних лет. В школах для исследования выбирались 1-2 класса, таким образом, чтобы в исследовании в равной степени приняли участие учащиеся из классов разного профиля (гуманитарный, естественно-научный, физико-математический). Стратометрическая стратегия позволила учесть влияние таких переменных, как интеллект, качество образования, социальный статус и уровень доходов родителей. К участию в исследовании были привлечены, в основном, учащиеся 10-х классов. Учащиеся 11-х классов привлекались к исследованию значительно меньше (они составили около 10 %) и только в начале учебного года, поскольку в середине учебного года и во втором полугодии они могут иметь дополнительный стресс, связанный с подготовкой к выпускным и вступительным экзаменам.

В ходе исследования были использованы три группы диагностических методик: для исследования экологического

стресса адаптировали методику исследования экологической вовлеченности Б. Андресена, Ф.-М. Старка, Я. Гросса; для диагностики социально-психологической адаптации использовали методики К. Роджерса, Р. Даймонда, «Незаконченные предложения» (в адаптации С. Ю. Ганжа) [57], Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, метод социометрии и анализ успеваемости учащихся; для изучения факторов, влияющих на интенсивность переживания личностью экологического стресса, были применены «Шкала удовлетворенности условиями жизни» О.С. Копиной [144], «Опросник для изучения темперамента» Б.Н. Смирнова, контент-анализ публикаций в областной и местной прессе, посвященных экологическим проблемам населенного пункта, в котором проживает учащийся.

С помощью «Опросника экологического стресса» было выявлено, что в условиях экологического неблагополучия доля испытуемых с повышенными значениями экологического стресса (уровни высокий и выше среднего) в 2006-2007 гг. достигла 53,51%, а в контрольной группе она составила 25,48%. В 2015-2016 гг. доля испытуемых с повышенными значениями экологического стресса составила соответственно 48,21% и 22,12%.

Результаты исследования выявили и в 2006-2007 гг., и в 2015-2016 гг. наличие статистически значимых различий (t-тест, $p < 0,05$) между группами с разным уровнем экологического стресса по большинству показателей социально-психологической адаптации. К ним относятся в первую очередь интегральные показатели по методике К. Роджерса и Р. Даймонда – «Самопринятие», «Принятие других», «Адаптация», «Эмоциональная комфортность». Достоверные различия выявлены также по таким показателям, как самооценка, оценка одноклассников, оценка будущего, смысложизненные ориентации.

Полученные данные позволили предположить, что экологический стресс является важным фактором, влияющим на процесс и результаты социально-психологической адаптации. Для того чтобы проверить это предположение, мы воспользовались методом множественного регрессионного анализа. В качестве зависимых переменных в регрессионной модели выступали показатели социально-психологической адаптации, а в качестве независимых – пе-

ременные, которые могут влиять на процесс и результаты социально-психологической адаптации. К их числу мы отнесли:

- 1) показатель экологического стресса,
- 2) показатель удовлетворенности условиями жизни по методике О. С. Копиной,
- 3) «Количество публикаций» – количество публикаций, посвященных экологическим проблемам населенного пункта, в котором проживает учащийся, в местной и областной прессе за 2005-2006 гг.
- 4) «Отношение к семье» – средний балл по методике «Незаконченные предложения», относящийся к оценке семьи,
- 5) «Успеваемость» – средний балл по тем предметам, которые учащийся считает наиболее важными для своего поступления в вуз,
- 6) показатель социометрического статуса, рассчитываемый по формуле, предложенной в работе А. А. Реана и Я. Л. Коломинского [169].
- 7) личностные переменные – показатели по «Опроснику для изучения темперамента» Б. Н. Смирнова и 16-факторному опроснику Р. Кеттелла.

Этот набор переменных характеризует те внутренние и внешние факторы, которые могут влиять на процесс и результаты социально-психологической адаптации.

Что касается таких переменных, как «Отношение к семье» и показатель удовлетворенности условиями жизни, то мы не случайно включили в регрессионную модель именно эти субъективные оценки условий жизни индивида, а не объективные показатели уровня жизни (уровень доходов семьи и т.п.), т.к. исследования показывают, что именно субъективное восприятие уровня жизни на основе социального сравнения влияет на социально-психологическую адаптацию личности [166, с. 371].

Показатели успеваемости и социометрического статуса были включены в модель в качестве независимых переменных по следующим соображениям. Они отражают успешность функционирования учащегося в образовательном процессе и коллективе сверстников, и могут быть рассмотрены и как результат, и как фактор успешной адаптации. С одной стороны, школьная деза-

даптация проявляется в неуспеваемости и низком социальном статусе учащегося, а с другой стороны, и успеваемость, и социальный статус школьника являются достаточно устойчивым феноменом, зависящим от стереотипных оценок его учителями, родителями, сверстниками, количества имеющихся пробелов в знаниях, коммуникативных навыков, от стойких особенностей мотивации, опыта успехов и неудач в учебной деятельности и общении. Таким образом, успеваемость и статус в коллективе действуют как факторы круговой причинности, являясь на каждом этапе школьной жизни учащегося одновременно и фактором, и результатом социально-психологической адаптации.

Публикации в СМИ, посвященные экологическим проблемам, по мнению большинства исследователей, являются важнейшим фактором, определяющим реакции населения на экологическое неблагополучие (Голушко, 1998;. Ткаченко, 1999; Хавенаар, 1993 и др.). Нами был проведен контент-анализ областных и местных периодических изданий за 2005 и 2006 гг., 2014 и 2015 гг., в ходе которого проводился тематический подсчет публикаций, посвященных экологическим проблемам населенных пунктов, в которых проживают испытуемые. Общее количество публикаций было включено в качестве независимой переменной в регрессионную модель. Количество сообщений СМИ, прочитанных или услышанных испытуемым в течение последнего года, также фиксировалось, однако, этот показатель имел меньшие связи с показателями адаптации и был исключен из регрессионной модели, что повысило статистическую значимость показателя «Количество публикаций в прессе» и показателя экологического стресса.

Что касается особенностей темперамента и личности, то они представляют собой те внутренние условия, через которые, по выражению С.Л. Рубинштейна, преломляются все внешние воздействия на личность; поэтому они тоже были включены в регрессионную модель.

Регрессионная модель по различным показателям объясняет от 45% до 68% дисперсии.

Результаты применения множественного регрессионного анализа показали, что показатель экологического стресса вно-

сит отрицательный вклад в оценку многих показателей успешной адаптации и положительный вклад в оценку показателей дезадаптивных тенденций. В контрольной группе показатель экологического стресса влияет лишь на некоторые показатели адаптации. Стандартизированные коэффициенты представлены в таблице 17.

Таблица 17

Стандартизированные коэффициенты показателя экологического стресса в уравнениях показателей адаптации

Показатели социально-психологической адаптации	Стандартизированные коэффициенты показателя экологического стресса в уравнениях показателей адаптации			
	Исследование 2006-2007 гг.		Исследование 2015-16 гг.	
	Группа «загрязненные территории»	Группа «относительно чистые территории»	Группа «загрязненные территории»	Группа «относительно чистые территории»
1	2	3	4	5
Адаптация	-0,244	–	-0,181	–
Самопринятие	-0,191	0,254	-0,158	–
Принятие других	-0,229	–	-0,121	–
Эмоц.комфортность	-0,276	–	-0,234	-0,114
Интернальность	-0,131	–	–	–
Стремление к доминированию	–	–	–	–
Смысло-жизненные ориентации	-0,365	-0,279	-0,172	-0,181
Отношение к будущему	-0,366	-0,370	-0,252	-0,179
Отношение к одноклассникам	-0,295	–	–	–
Отношение к друзьям	–	–	–	–

1	2	3	4	5
Отношение к учителям	–	–	–	
Отношение к семье	–	–	–	–
Успеваемость в школе	–	–	–	–
Социометрический статус	–	–	–	–

На наш взгляд, все показатели социально-психологической адаптации, с которыми связан показатель экологического стресса, можно разделить на три группы:

1. **Показатели, связанные с отношением к себе** (самооценка, «Самопринятие»). В зонах экологического загрязнения у старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса эти показатели достоверно ниже, чем у остальных; показатель экологического стресса вносит значительный отрицательный вклад в оценку этих показателей адаптации. В контрольной группе переживание экологического стресса на повышенном уровне не ведет к негативным изменениям самооценки, а в показатель «Самопринятие» показатель экологического стресса вносит даже положительный вклад.

2. **Показатели, связанные с отношением к другим** – «Принятие других», отношение к учителям, отношение к одноклассникам, отношение к друзьям, отношение к семье, отношение к населению своего города (поселка). У старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса в зонах экологического загрязнения показатели «Принятие других» и «Отношение к одноклассникам» достоверно ниже, чем у остальных. Однако это не касается показателей «Отношение к друзьям», «Отношение к учителям» и «Отношение к семье». Напротив, для старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса характерна более высокая оценка семьи и педагогов.

3. **Показатели, связанные с отношением к будущему** – «Отношение к будущему», «Планы на будущее», смысловиз-

ненные ориентации, интернальность. Они отражают такие характеристики жизненной перспективы старшеклассников, как оптимистичность, дифференцированность, соотнесенность жизни личности со смыслообразующими мотивами, установками и ценностями, а также ответственность личности за реализацию поставленных целей. В зонах экологического загрязнения все эти показатели достоверно ниже у старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса по сравнению с остальными, и показатель экологического стресса вносит отрицательный вклад в их оценку.

Таким образом, в зонах экологического неблагополучия показатель экологического стресса влияет на самооценку и самопринятие старшеклассников, на их отношение к своему окружению (к сверстникам, к семье, к населению своего города или поселка), а также на их жизненную перспективу.

С помощью другого варианта регрессионной модели, в которой зависимой переменной являлся показатель экологического стресса, были выявлены *факторы, способствующие более сильному переживанию экологического стресса* – количество публикаций об экологических проблемах в местной прессе, хорошая академическая успеваемость учащегося, интроверсия и ригидность, а также факторы O+, L+, I+, M+, C–, F+ и Q2+ по опроснику Р. Кеттелла, характеризующие чувствительность, богатство воображения, определенное недовольство собой, гибкость и пластичность эмоциональных переживаний и направленность на свой внутренний мир, нонконформность, экспрессивность, эмоциональную яркость общения.

К числу *протективных факторов*, снижающих интенсивность экологического стресса и уменьшающих его воздействие на показатели адаптации, относятся «Отношение к семье» и «Удовлетворенность условиями жизни». Последняя переменная имеет наиболее высокий бета-коэффициент. Наименее сильно переживают экологический стресс те испытуемые, которые в большей степени удовлетворены своими условиями жизни. Если же проанализировать корреляционные связи отдельных оценок конкретных условий жизни и показателя экологического стресса, то наиболее связаны с последним оказались оценки

удовлетворенности такими условиями жизни, как «Деньги» (-0,454), «Досуг, развлечения» (-0,421). Это позволяет предположить, что высокий уровень жизни, возможность полноценно восстанавливать здоровье, проводить досуг, получить платное образование играет для старшеклассников в зонах экологического неблагополучия роль буфера, снижающего уровень переживания экологического стресса.

Отметим также влияние гендерного фактора, который не был учтен в регрессионной модели из-за невозможности выразить его в метрической шкале. По данным нашего исследования 2006-2007 гг., среди старшеклассников экспериментальной группы, у которых были выявлены высокий и выше среднего уровни экологического стресса, 66 % составляют девушки, а среди тех, у кого показатель экологического стресса ниже среднего, напротив, 68 % составляют юноши. Именно у девушек были отмечены и специфические страхи, связанные с действием неблагоприятных экологических факторов – страх возникновения опасных для жизни болезней, рождения в будущем больных детей, страх, связанный с визуальными представлениями о загрязненной радиацией планете. Наиболее высока распространенность этих страхов у девушек, проживающих на территориях, загрязненных радиацией (у 15,3 % девушек) и в городе Карабаше, зоне экологического бедствия (у 19,14 % девушек).

Выявленные факторы можно сгруппировать следующим образом:

- демографические (пол),
- индивидуальные (темпераментные и личностные особенности, академическая успешность),
- групповые (оценка семьи, удовлетворенность условиями жизни),
- ситуационные (количество публикаций в прессе об экологической ситуации в данном населенном пункте).

В контрольной группе на показатель экологического стресса влияют, в основном, те же переменные, что и в экспериментальной группе.

Было выявлено два типа реагирования старшеклассников на экологическую угрозу. У ребят со средним и ниже среднего

уровнем экологического стресса наиболее выражены потребность в получении информации об экологической ситуации, стремление к защите от действия негативных экологических факторов, готовность к политическим акциям (адаптивный тип реагирования). У старшеклассников с высоким и выше среднего уровнем наиболее выраженными являются эмоциональная обеспокоенность и реактивно-психотическая тенденция (дезадаптивный тип реагирования).

Теперь обратимся к возможным подходам к объяснению выявленных нами особенностей социально-психологической адаптации старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса в зонах экологического неблагополучия. **Первый подход** исходит из представления о стрессе как о факторе, создающем дополнительную нагрузку и влияющем на психическую и социально-психологическую адаптацию индивида [1; 27; 128; 153; 173]. При таком подходе любой стресс может рассматриваться как самостоятельно действующий на личность или как дополнительный стресс, присоединяющийся к уже имеющимся, что усиливает риск дезадаптации. Подобный подход был использован психиатрами Д. Брауном и Э. Фроммом в предложенной ими «модели накопленного риска», он был использован при объяснении этиологии военной травмы [270].

При таком подходе экологический стресс может рассматриваться как фактор, составляющий дополнительную нагрузку на адаптационные механизмы, истощающий адаптационные возможности личности. Если среда жизнедеятельности воспринимается как опасная для здоровья и жизни, для здоровья будущих детей, то основой консолидации самосознания становится «образ жертвы» [62]. Это способствует снижению самопринятия и самооценки, оптимистичности жизненной перспективы. Трудности же в принятии собственного опыта ведут к снижению способности принимать других людей.

Отметим, что негативные изменения самосознания, жизненной перспективы и отношения к окружению зафиксированы у людей, переживших и другие виды стресса. По мнению Н. В. Тарабриной, М. Ш. Магомед-Эминова, они являются важ-

нейшими симптомами посттравматического стрессового расстройства [122; 197].

Второй подход к объяснению выявленных нами различий в социально-психологической адаптации между группами, различающимися по уровню экологического стресса, исходит из представления о сопротивляемости человека по отношению к действию неблагоприятных факторов. Сопротивляемость понимается в современной психологической литературе и как способность развиваться нормально несмотря на дестабилизирующие события, тяжелые условия жизни, и как результат, состоящий в отсутствии психических расстройств во время ситуаций, способных вызвать расстройство, и как процесс взаимодействия субъекта и среды, включающий факторы защиты [96]. Одни субъекты могут развиваться нормально в той среде, в которой другие имеют трудности адаптации. Возвращаясь к экологическому стрессу, мы можем предположить, что люди, обладающие определенными особенностями (темпераментными, личностными, социальными) не обладают достаточной сопротивляемостью и склонны давать отрицательные оценки и выраженные реакции на любые внешние воздействия. Именно поэтому они замечают неблагоприятные факторы окружающей среды и переживают их присутствие, т.е. ощущают экологический стресс.

Результаты нашего исследования могут быть интерпретированы и с позиций этого подхода. Мы уже отмечали, что наиболее сильно действие неблагоприятных экологических факторов переживают юноши и девушки, характеризующиеся интроверсией и ригидностью, высокой чувствительностью, интровертированностью и независимостью в поведении.

Возможно, что эти черты делают их восприимчивыми к любому негативному фактору среды, а это, в свою очередь, затрудняет процесс социально-психологической адаптации. Отрицательная связь между показателем экологического стресса и удовлетворенностью условиями жизни также может быть интерпретирована как склонность определенных индивидов жаловаться, быть недовольными как социальными, так и экологическими условиями жизни.

Однако против последнего довода могут быть выдвинуты следующие соображения. Высокий и выше среднего уровни экологического стресса были выявлены у достаточно большой доли старшеклассников, проживающих в условиях экологического неблагополучия (53,51% в 2005-2007 гг., 48,21% в 2015-2016 гг.), так что это трудно объяснить только повышенной чувствительностью и недостаточной сопротивляемостью.

Скорее всего, оба подхода не столько противоречат друг другу, сколько дополняют друг друга. Мы рассматриваем экологический стресс как фактор, влияющий на социально-психологическую адаптацию старшеклассников в зонах экологического неблагополучия, т.е. используем «модель накопленного риска». Но мы используем эту модель с некоторой корректировкой – введением личностных и социально-демографических переменных, влияющих на сопротивляемость личности к действию экологического стресса.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования показывают, что переживание старшеклассниками экологического стресса на уровне высоком и выше среднего приводит к негативным изменениям отношения к себе, к другим, к своему будущему. Это делает актуальной разработку моделей управления стрессом у подростков и юношества на территориях экологического неблагополучия. Такие модели были созданы на территориях Брянской и Калужской областей, подвергшихся радиационному загрязнению вследствие аварии на Чернобыльской АЭС.

Одна из таких моделей апробирована в Брянской области, где была создана Служба психолого-педагогической помощи детям и подросткам, включающая как областной центр социально-психологической службы, так и территориальные подразделения. Важнейшим звеном является школьная психологическая служба. Приоритетными направлениями в работе службы являются: изучение и формирование социально-психологического статуса личности ребенка и взрослого человека; исследование причин отклонений в развитии несовершеннолетних; определение путей реабилитации и ресоциализации; подготовка подростков и юношества к самостоятельной жизни, решению личностных проблем. Служба создана на государственных началах, как единая, вневедомственная структура (Ткаченко, 1997).

Другой вариант разработан в Калужской области, где был создан Областной реабилитационный Центр, являющийся образовательным учреждением для детей-сирот или оставшихся без попечения, но ставящий перед собой задачи реабилитации, связанные с тем, что контингент детей является повышенно уязвимым вследствие проживания в зонах радиационного поражения. Рассматривая реабилитацию как создание оптимальных условий развития детей и подростков с учетом их повышенной физической и психической уязвимости в связи с проживанием на территориях, загрязненных радиацией, сотрудники Центра видят свои задачи в психологической, педагогической, медицинской и социальной реабилитации детей и подростков. Для этого используются щадящий режим обучения, специальная организация питания, досуговой деятельности, а также психокоррекционная, лечебно-оздоровительная работа. Главным средством психологической реабилитации является создание поддерживающей среды, в которой воспитанник чувствует свою значимость, личностную активность (Храбров, 1999).

В программе психотерапевтической реабилитации детей и подростков, пострадавших вследствие аварии на ЧАЭС, предложенной С. А. Игумновым, в качестве главного средства реабилитации рассматривается формирование активного, проблемно-разрешающего поведения у детей, подростков и членов их семей. Для этого используются различные варианты психотерапевтического тренинга (тренинг разрешения проблем, тренинг коммуникативных навыков), семейная психотерапия (Игумнов, 2001).

В предлагаемом нами варианте психологической помощи учащимся, проживающим в условиях экологического неблагополучия, организационной основой является Центр социально-психологической адаптации старшеклассников, работающий непосредственно в школе. Деятельность Центра строится на основе изучения экологического стресса, исследования его связей с показателями социально-психологической адаптации, выявления индивидуальных трудностей адаптации, организации соответствующей психолого-педагогической помощи.

Этот вариант оказания психологической помощи юношеству был апробирован нами в 2007-2008 гг. в двух средних об-

щеобразовательных школах, расположенных на экологически неблагоприятных территориях. Первая из них – МОУ «Муслюмовская средняя общеобразовательная школа» – находится в селе Муслюмово, в зоне наибольшего радиационного загрязнения на Южном Урале. Вторая – МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 г. Челябинска» – расположена в пределах 2 км от Челябинского металлургического комбината. Таким образом, работа Центра была апробирована нами как в зоне радиационного, так и в зоне химического загрязнения.

Цель деятельности Центра социально-психологической адаптации – повышение адаптивного потенциала юношей и девушек, проживающих в условиях экологического неблагоприятия, и особенно тех, кто переживает экологический и социальный стресс на уровне высокий и выше среднего, оказание им содействия в процессе социально-психологической адаптации.

Под адаптивным потенциалом личности, мы вслед за Е.К. Завьяловой, К.А. Абульхановой-Славской понимаем системное образование, включающее как врожденные, так и приобретенные качества, весь арсенал форм поведения, имеющихся в прошлом опыте, а также способность осознания своего личностного ресурса и создания на этой основе целостной линии поведения и жизненного сценария в целом.

Исходя из этого, были определены следующие **задачи Центра:**

1. Изучение уровня переживания учащимися экологического стресса, особенностей их социально-психологической адаптации, выявление индивидуальных трудностей и ресурсов социально-психологической адаптации.

2. Развитие ресурсов социально-психологической адаптации:

– развитие дифференцированности, когнитивной оснащенности образа «Я», позитивной и дифференцированной самооценки,

– содействие самоопределению личности в социальной среде (принятию прошлого, планированию будущего, осознанию себя как члена различных групп),

– развитие коммуникативных навыков, осознание и использование механизмов понимания партнера по общению,

– обучение различным стратегиям поведения в трудных, стрессовых ситуациях.

3. Формирование реалистического представления об экологической ситуации в месте проживания и способах защиты от действия негативных экологических факторов:

– предоставление учащимся достоверной информации об экологической ситуации в месте их проживания,

– обучение конкретным способам защиты от экологической опасности,

– преодоление специфических страхов, травмирующих представлений, связанных с проживанием в загрязненной среде.

Для решения этих задач были определены следующие **направления в работе Центра**: диагностическая, консультативная, тренинговая, просветительская работа.

Диагностическая работа включала в себя изучение уровня экологического стресса, индивидуальных особенностей социально-психологической адаптации у старшеклассников. Особенно важным являлось выявление не только трудностей, но и ресурсов социально-психологической адаптации.

В основе **коррекционно-развивающей работы**, направленной на повышение адаптивного потенциала учащихся, развитие самосознания и самоопределения в социальной среде, лежал тренинг личностного роста. Такой выбор обусловлен тем, что одной из главных задач этого вида тренинга является достижение более глубокого уровня самопонимания и самопринятия. Это представлялось нам особенно важным, т.к. в результате проведенного нами исследования было выявлено, что одной из главных особенностей адаптации у учащихся с повышенными значениями экологического стресса является более низкий уровень самопринятия, заниженная самооценка. Это связано и с такими тенденциями, как понижение принятия других, интернальности. В тренинговой группе происходит постоянное самопознание личности посредством восприятия себя через соотнесение себя с другим, через восприятие себя другими, через результаты собственной деятельности, через наблюдение собственных внутренних состояний. Человек учится понимать и принимать себя таким, каким он есть сегодня [165].

Кроме того, мы включили в программу групповой работы элементы тренинга развития самосознания, разработанного екатеринбургскими исследователями (Гаджиева, 1998). Это позволило более глубоко сосредоточиться на темах, связанных с принятием образа «Я», повышением его когнитивной сложности, развитием дифференцированной самооценки, что является одной из важных сторон успешной адаптации.

Мы также включили в программу тренинга занятия, посвященные анализу поведения участников в трудных, стрессовых ситуациях, требующих интенсивной адаптации. При этом мы анализировали различные стратегии копинга – ориентированные как на решение проблемы, так и на изменение собственных реакций. В программу тренинга были включены и упражнения, обучающие старшеклассников мышечной релаксации, эффективность обучения которой старших подростков доказана в исследованиях (Nickel et al., 2005).

Большее внимание, чем в обычном тренинге личностного роста, мы уделили и планированию учащимися своего жизненного пути, своего будущего в заключительной части тренинга. Это связано с тем, что в ходе нашего исследования у ребят с повышенными значениями экологического стресса были выявлены более низкая оценка своего будущего и большая тревога по поводу его планирования.

Консультативная работа с учащимися была направлена на решение проблем, связанных со страхами, неуверенностью, негативными эмоциями, связанными с взаимодействием со сверстниками, педагогами, родителями. Особенно отметим работу, связанную с преодолением **специфических страхов**, связанных с экологическим загрязнением. Особенно актуальна была эта работа в Муслумовской средней школе, где у двух девушек был выявлен страх неизлечимых заболеваний (рак), у трех – страх рождения в будущем больных детей, и у двух – страх, связанный с визуальными образами радиации и загрязненной радиацией планете. Из этих семи девушек шесть связывали начало возникновения страха с теми ситуациями, когда они впервые узнали о возможных рисках проживания на загрязненных радиацией территориях от родителей. Работа с этими страхами осуществлялась

в когнитивной парадигме, с использованием таких методов, как систематическая десенсибилизация, когнитивное моделирование, ослабление травмирующего инцидента, выявление и изменение ограничивающих убеждений. В консультативной работе с учащимися также обсуждались проблемы, связанные с выбором профессии, с анализом жизненных целей.

Консультативная работа с педагогами и родителями была направлена на оказание им содействия в оптимизации воспитания с учетом выявленных особенностей социально-психологической адаптации старшеклассников. В консультативной работе с педагогами обсуждались вопросы, связанные с методами развития у учащихся уверенности в себе, формирования дифференцированной и позитивной самооценки. Психологическое консультирование родителей было направлено на повышение потенциала семьи как источника социальной поддержки для старшеклассников, оптимизацию взаимоотношений между родителями и детьми, способам формирования уверенности и позитивной самооценки у старшеклассников.

Третье направление – **просветительская работа** – включало работу с педагогами и учащимися. Проведение семинаров для педагогов, посвященных способам создания ситуаций успеха, использованию позитивных прогнозов, обучению учащихся дифференцированному самоанализу сделанного явилось важной частью работы, направленной на развитие самопринятия у учащихся и снижение защитных тенденций. В просветительской работе с учащимися решались задачи предоставления достоверной информации об экологическом загрязнении, обучения эффективным способам самозащиты. Эти задачи решались в ходе просветительских бесед, проводимых совместно с медицинскими работниками. Отметим, что эти беседы проводились в середине учебного года, и только после того, как учащиеся сами выражали интерес к обсуждению проблем экологии. В обеих школах, где была апробирована работа Центра, участники тренинговой работы предложили обсуждение экологической ситуации в числе тех «трудных» ситуаций, с которыми приходится сталкиваться учащимся и которые обсуждались в ходе тренинга.

Известно, что информирование населения загрязненных территорий об экологической ситуации в районе проживания затрудняется недоверием населения информации, поступающей из самых различных источников, нежеланием знакомиться с этой информацией. Наш опыт работы показывает, что работа по информированию учащейся молодежи станет более эффективной, если:

- информированию будет предшествовать установление длительного контакта с лицом, предоставляющим информацию или приглашающим соответствующего специалиста,

- предоставление информации будет ориентировано в первую очередь на формирование адаптивного типа реагирования на негативные экологические факторы, включающего усилия к защите, информационные потребности, политические требования.

- информированию будет сопутствовать психологическое сопровождение, включающее работу, направленную на развитие у учащихся самопринятия, позитивной самооценки, стратегий совладания с трудными ситуациями.

Для того чтобы оценить результативность работы Центров социально-психологической адаптации, была проведена повторная диагностика социально-психологической адаптации старшеклассников, принимавших участие в этой работе и составивших экспериментальную группу. Результаты исследования экологического стресса у старшеклассников в начале и конце учебного года представлены в таблице 18. Эти данные показывают, что в экспериментальной группе соотношение изменилось в пользу группы со средним уровнем экологического стресса, удельный вес групп с высоким и выше среднего уровнем, а также с уровнем ниже среднего сократился. В контрольной группе соотношение групп изменилось незначительно.

Таблица 18

Процентное соотношение групп с различным уровнем экологического стресса по результатам начальной и итоговой диагностики

Уровни ЭС	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начальная диагностика	Итоговая диагностика	Начальная диагностика	Итоговая диагностика
Ниже среднего	4,91%	3,28 %	15,15 %	12,12 %
Средний	21,31%	44,26 %	22,72 %	28,78 %
Выше среднего	60,67%	47,54 %	46,96 %	45,45 %
Высокий	13,11	4,91	15,15	13,63

Что же касается данных о динамике показателей социально-психологической адаптации, то они представлены в таблице 19.

Таблица 19

Средние значения показателей адаптации, полученные в ходе начальной и итоговой диагностики

Показатели адаптации	Начальная диагностика	Итоговая диагностика	t- критерий	P
1	2	3	4	5
Экспериментальная группа				
Адаптация	58,60656	67,73770	-3,79111*	0,000236
Самопринятие	69,31148	81,29508	-5,02785*	0,000002
Принятие других	68,16393	77,21311	-5,71990	0,000000
Эмоциональная комфортность	61,37705	73,39344	-5,60219*	0,000000
Интернальность	58,95082	76,50820	-6,38596*	0,000000
Стремление к доминированию	58,55738	73,50820	-7,31759	0,000000
СЖО	88,95082	102,6557	-7,08503*	0,000000
ПЛС	85,49180	88,72131	-2,21286*	0,028799

1	2	3	4	5
Контрольная группа				
Адаптация	59,88889	63,84127	-2,56080*	0,011642
Самопринятие	73,55556	74,47619	-0,491915	0,623649
Принятие других	64,07937	66,06349	-1,16724	0,245355
Эмоциональная комфортность	60,36508	65,71429	-2,53127*	0,012615
Интернальность	61,85714	64,87302	-1,64891	0,101698
Стремление к доминированию	56,41270	57,61905	-0,623241	0,534271
СЖО	83,63492	86,74603	-1,71763	0,088360
ПЛС	76,31746	79,95238	-1,03570	0,302360

Значком * и жирным шрифтом отмечены статистически значимые значения t-критерия в случае гомогенности дисперсий, проверяемой по F-критерию.

Приведенные в таблице 19 данные показывают, что достоверные различия средних значений начальной и итоговой диагностики были выявлены по таким показателям, как «Самопринятие», «Интернальность», смысловые ориентации, «Эмоциональная комфортность», «Адаптивность». По показателю «Принятие других» значимых изменений не выявлено.

Таким образом, основное направление произошедших изменений связано с развитием у старшеклассников самопринятия, оптимистичной жизненной перспективы и с ростом ответственности за свою жизнь. С этим согласуется и то, что у 75,4 % старшеклассников, участвовавших в работе Центра в обеих школах, в конце учебного года был выявлен и высокий уровень сформированности планов на будущее. В контрольной группе средние значения показателей социально-психологической адаптации изменились в меньшей степени, уровня статистической значимости достигли изменения только двух показателей – «Эмоциональная комфортность» и «Адаптация».

Таким образом, в результате проведения со старшеклассниками, переживающими экологический стресс, тренинга лич-

ностного роста, индивидуального консультирования, адекватного информирования об экологической ситуации у них возрастает уровень самопринятия, возрастает оптимистичность жизненной перспективы и сформированность планов на будущее.

Итак, предложенный нами вариант управления экологическим стрессом с помощью организации Центра социально-психологической адаптации старшеклассников не только способствует уменьшению доли ребят с повышенными значениями экологического стресса, но и содействует развитию самопринятия и самоопределения, успешной адаптации юношества в условиях экологического неблагополучия.

4.7. Развод родителей как фактор социального стресса и психической травматизации ребенка

Результаты представленных в данном параграфе исследований были представлены ранее в статьях: Белякова В. А. Развод родителей как фактор психической травматизации ребенка [Текст] / В.А. Белякова // Научное сообщество студентов : материалы XI Междунар. студенч. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 1 авг. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 69–70; Василенко Е.А. Особенности социально-психологической адаптации к образовательному учреждению детей и подростков, воспитывающихся в неполных семьях: [Текст] / Е.А. Василенко, А.А. Вишневская, Л.С. Картавкина, Г.Н. Плескачева, Е.В. Ткачук // Актуальные проблемы социальной компетентности личности: ресурсы развития: Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. – Ульяновск, Вектор-С, 2012. – С. 112-117.

Семья – это главный институт воспитания ребенка, именно в ней закладываются характер, гармония и дисгармония растущей личности. Каждый третий ребенок в современной России рождается в семье, где есть только один родитель. Поэтому

многие дети растут в неполных семьях. Большая часть этих семей образовались в результате развода родителей. За последние 30 лет удельный вес разводов от числа браков возрос почти в 2 раза; если в конце 1980-х гг. он составлял 28-30%, то теперь около 60% [194]. В психолого-педагогической литературе неоднократно отмечалось, что развод родителей является тяжёлым психологическим ударом для ребенка, крахом прочно устоявшейся в его восприятии картины мира и среды обитания [7; 23; 243]. При этом травматическая ситуация включает в себя не только сам развод, как процедуру расторжения брака, но и всю совокупность предшествующих и последующих ситуаций.

Понятие «психическая травма» тесно связано с понятием «концептуальный диссонанс». Концептуальный диссонанс – это факт несоответствия ожиданий человека и окружающей действительности, а психическая травма может явиться его результатом [23, с. 59-60]. Развод родителей выступает как источник концептуального диссонанса. Это во многом связано с тем, что ребёнок (особенно маленький), по мнению В. Леви, воспринимает себя не как человека, отдельного от семьи, а как часть единого семейного организма [116]. В разрушении семьи он видит поэтому и своё собственное разрушение.

Как отмечает J.S. Wallerstaine, для детей, перенесших психическую травму, характерны такие симптомы, как: перевозбуждение; расстройства сна и кошмары; вспышки гнева и агрессии; навязчивые идеи; страх и беспокойные состояния, связанные с травмой; прокручивание в голове произошедшего; трудность в общении и доверии к людям, избегание контактов с ними, в том числе с близкими; трудности в обучении, познании, концентрации внимания [296, p. 268].

Совместно с нашей студенткой В.А. Беяковой мы предприняли исследование, в котором поставили целью выяснить, насколько проявляются признаки психической травмы, выделенные J.S. Wallerstaine, у детей и подростков, переживших развод родителей. Мы провели развернутое интервьюирование детей и подростков от 9 до 17 лет из семей, которые пережили развод (группа 1 – 30 респондентов), и семей благополучных (группа 2 – 30 респондентов). Группы уравнены по полу, коли-

честву детей из разных возрастных групп, продолжительности времени после развода родителей (от 1 года до 7 лет). Результаты исследования представлены в таблице 20.

Указанные данные позволяют сделать вывод о наличии статистически значимых различий между детьми, пережившими развод, и детьми из благополучных семей по таким признакам, как перевозбуждение, расстройства сна и кошмары, навязчивые идеи и страхи, прокручивание в голове происходящего в семье, трудности в общении и доверии к людям, легкость контактов с людьми, трудности в общении с близкими. Таким образом, развод родителей как ситуация, включающая расторжение брака и всю совокупность предшествующих и последующих ситуаций, является фактором психической травматизации ребенка.

Таблица 20

Количество детей с признаками психической травмы
в исследуемых группах

Признаки психической травмы	Количество детей с признаками травматизации		Значение критерия χ^2 с поправкой на непрерывность	Уровень значимости (p)
	Группа 1	Группа 2		
Перевозбуждение	19	9	5,42	0,01
Расстройства сна и кошмары	16	5	7,33	0,007
Вспышки гнева и агрессии	18	5	10,15	0,001
Навязчивые идеи, страх, беспокойные состояния	21	6	13,2	0,003
Прокручивание в голове происходящего в семье	23	3	-	-
Трудности в общении и доверии к людям	20	5	13,44	0,002
Лёгкость контактов с людьми	12	27	14,36	0,002
Трудности в концентрации внимания	15	10	1,1	0,295
Трудности в обучении и познании	12	7	1,23	0,267
Трудности в общении с близкими	24	5	19,27	0,000

Опыт наблюдений педагогов и психологов показывает, что развод родителей, даже спустя через несколько месяцев, а иногда и лет, влияет на социально-психологическую адаптацию ребенка ко всем уровням социальной среды.

Нами было инициировано исследование, цель которого состояла в том, чтобы изучить особенности социально-психологической адаптации к образовательному учреждению детей и подростков, воспитывающихся в неполных семьях. Исследование было проведено силами руководимой нами студенческой творческой лаборатории в составе студенток Вишневской А., Картавкиной Л., Плескачевой Г., Ткачук Е.

Исследование проводилось в ноябре-декабре 2014 г. в шести населенных пунктах Челябинской и Свердловской областей – в областном центре (г. Челябинск), в небольших городах (города Южноуральск, Сим, Краснотурьинск), а также в сельских населенных пунктах. В исследовании приняли участие 94 испытуемых, из них 32 испытуемых из семей, развод которых состоялся от 2-х месяцев до 3 лет назад (группа 1) и 62 – из благополучных семей (группа 2). В состав выборки исследования вошли 23 ребенка старшего дошкольного возраста, 14 детей младшего школьного возраста, 57 подростков (6-8 классы). Что касается гендерных групп, то во всех возрастных категориях они были представлены практически поровну, с небольшим преобладанием девочек.

Мы рассматривали социально-психологическую адаптацию как сложный и многоплановый процесс, который включает в себя психофизиологические, эмоциональные, интеллектуальные, социальные аспекты. Итоговый результат адаптации выражается в состоянии адаптированности, уровень которого в социальной психологии определяется по двум критериям: внешний (успешность функционирования индивида в данной среде) и внутренний (субъективное благополучие индивида в данной среде).

Для исследования социально-психологической адаптированности *по внешнему критерию* были использованы следующие методики:

1. Социометрия.

2. Анализ базы данных по успеваемости учащихся (для школьников).

3. Стандартизированное наблюдение.

Для исследования социально-психологической адаптированности *по внутреннему критерию* были использованы следующие методики:

1. Рисуночные пробы «Рисунок семьи» и «Рисунок несуществующего животного».

2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (для школьников).

Результаты исследования с помощью метода социометрии представлены в таблице 21.

Таблица 21

Удельный вес детей и подростков в различных социометрических категориях в исследуемых группах

Категории	Удельный вес детей	
	Группа 1 (%)	Группа 2 (%)
Звезды	6,25	9,7
Популярные	6,25	12,9
Принятые	43,8	40,3
Непринятые	25	17,8
Отвергаемые	18,7	19,3

Статистически *достоверных различий в распределении детей по социометрическим категориям между группами не выявлено*, что было проверено с помощью критерия χ^2 . Исключением является группа детей старшего дошкольного возраста, где в группе 1 (дети из неполных семей) достоверно больше «непринятых» и меньше «звезд» и «популярных».

Анализ успеваемости проводился только для испытуемых-школьников, он осуществлялся на основе изучения оценок по четвертям текущего учебного года. Были выделены группы учащихся с высоким, средним и низким уровнем успеваемости. Анализ также *не выявил достоверных различий* между детьми из полных и неполных семей, что было проверено с помощью критерия χ^2 .

Результаты стандартизированного наблюдения, осуществляемого как на уроках, так и на переменах (в ДООУ – как на занятиях, так и в свободной деятельности), представлены в таблице 22.

Таблица 22

Удельный вес детей и подростков с различным типом дезадаптивного поведения

№	Тип поведения	Удельный вес детей	
		Группа 1(%)	Группа 2 (%)
1	Агрессивный	37,5	29
2	Негативистский	15,6	9,7
3	Тревожный	12,5	12,9
4	Уход от деятельности	6,25	3,22

Представленные результаты показывают, в группе 1 (дети из неполных семей) больше детей и подростков с агрессивным и негативистским поведением, а также детей, проявляющих уход от деятельности. Однако различия в распределении испытуемых групп 1 и 2 не являются статистически достоверными, что было проверено с помощью критерия χ^2 .

Таким образом, можно сделать вывод о том, что **по внешнему критерию** различия в уровне адаптированности между детьми из неполных и полных семей невелики и достигают уровня статистической значимости только в выборке детей дошкольного возраста. Многие дети и подростки, пережившие развод родителей, стараются скрыть свои чувства, занять высокостатусную позицию в коллективе сверстников и хорошо учиться.

Что же касается **внутреннего критерия**, то исследование с помощью графических проб («Рисунок несуществующего животного» и «Рисунок семьи») представлено в таблице 23.

Приведенные данные показывают, что удельный вес испытуемых с **высоким уровнем тревожности** в группе 1 **значительно больше**, чем в группе 2, а испытуемых со средним уровнем тревожности нет совсем. Различия в распределении испытуемых групп 1 и 2 являются статистически достоверными.

ми, что было проверено с помощью критерия χ^2 . Особенно высок уровень тревожности он у тех, кто недавно пережил развод родителей (менее 1 года).

Таблица 23

Удельный вес детей и подростков с различным уровнем тревожности

Уровни тревожности	Удельный вес детей и подростков	
	Группа 1 (%)	Группа 2 (%)
Высокий	71,9	29
Выше среднего	28,1	21
Средний	0	50

Диагностика с помощью методики Филлипса проводилась только с испытуемыми-школьниками. Были получены результаты, которые представлены в таблице 24.

Таблица 24

Удельный вес детей и подростков с повышенными показателями по методике Филлипса

Шкалы	Удельный вес детей с повышенными показателями	
	Группа 1 (%)	Группа 2 (%)
Общая тревожность в школе	43,8	32,3
Переживание социального стресса	12,5	29
Фрустрация потребности в достижении успеха	71,9	45,2
Страх самовыражения	87,5	58,1
Страх ситуации проверки знаний	87,5	58,1
Страх несоответствия ожиданиям окружающих	50	58,1
Низкая физическая сопротивляемость стрессу	50	51,2
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	71,9	67,8

Представленные данные показывают, что наибольшие различия между исследуемыми группами были выявлены по таким показателям, как «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх самовыражения», «Страх ситуации проверки знаний. Итак, для детей, переживших развод родителей, характерны **снижение уверенности в своих силах, боязнь неудач**. Различия в распределении испытуемых групп 1 и 2 по указанным шкалам являются статистически достоверными, что было проверено с помощью критерия χ^2 . Таким образом, пережитый развод родителей, в первую очередь, влияет на самооценку личности, ее уверенность в том, что она справится с внешними стрессорами.

Интересно отметить, что удельный вес школьников с высоким уровнем показателей по шкале «переживание социального стресса» в группе переживших развод родителей значительно ниже, чем в группе детей из благополучных семей. Можно предположить, что это связано с высоким уровнем переживания внутренних конфликтов и стрессов в микросреде. У личности снижается уровень психических ресурсов, которые необходимы для переживания стрессов более широкой социальной среды.

Таким образом, **по внутреннему критерию** удельный вес **плохо адаптированных** детей и подростков из семей, переживших развод, **значительно выше**, чем из благополучных семей. Более чем у 90% этих детей выявлен повышенный уровень тревожности, а у школьников – страхи, связанные с самовыражением, достижением успеха, проверкой знаний.

Подводя итоги результатам исследования, можно отметить, что по внешнему критерию дети и подростки, пережившие развод родителей, адаптированы лучше, чем по внутреннему. Они стремятся хорошо проявить себя на занятиях, занять высокостатусную позицию в коллективе сверстников. По внутреннему же критерию большая часть из них являются плохо адаптированными. Особенно это касается тех, кто недавно пережил развод родителей.

Что же касается различий между возрастными группами, то можно отметить, что у детей дошкольного возраста из семей, переживших развод, в наибольшей степени выявлены внешние проявления дезадаптации (агрессия, негативизм), им не удается добиться высокостатусных позиций в группе. Чем старше ста-

новится ребенок, тем лучше ему удастся скрывать свои чувства, быть адаптированным по внешнему критерию, однако, по внутреннему критерию признаки трудностей адаптации (тревога, страхи, неуверенность в себе) сохраняются у значительной части этих детей спустя несколько месяцев и даже лет после развода родителей.

Таким образом, развод родителей является выраженным социальным стрессом, травмирующим психику ребенка, последствия чего проявляются спустя длительное время.

4.8. Особенности социально-психологической адаптации родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития

В условиях экономических проблем возрастает значение восстановительной функции семьи, ведь именно в семье человек возобновляет физические и психические ресурсы. Однако в семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, люди часто не только не могут восстановить силы, но и получают дополнительное стрессовое воздействие [149].

Задержка психического развития (ЗПР) – наиболее распространенный тип нарушений психического развития у детей. В силу особенностей своего развития дети с ЗПР испытывают специфические трудности в процессе включения в социум. Это вызывает воспитательные трудности и психологическое напряжение у родителей.

Проблемы воспитания и обучения детей с ЗПР, их вхождения в социум исследовались в работах многих ученых – А.В. Сухарева, И.Л. Степанова, А.Н. Струковой и др. Что же касается проблем социально-психологической адаптации и психического статуса родителей, воспитывающих детей с ЗПР, то они рассматривались лишь в некоторых работах (Шипицына Л.М.). Имеется ощутимый недостаток методических разработок для педагогов и психологов, оказывающих педагогическую и психологическую помощь родителям детей с ЗПР.

В связи с этим нами, совместно с нашей студенткой, Р.Ф. Калугиной, было организовано и проведено исследование, основной целью которого стало выявление особенностей социально-психологической адаптации родителей, воспитывающих ребенка с задержкой психического развития.

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 153 г. Челябинска. Было обследовано 9 родителей, воспитывающих детей с ЗПР (группа 1) и 10 родителей, воспитывающих детей без нарушений в психическом развитии (группа 2).

Для изучения социально-психологической адаптации родителей были использованы следующие методики:

- Методика «Тревога и депрессия»
- Анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачев), адаптированная нами.

Результаты исследования психического состояния родителей по методике «Тревога и депрессия» представлены в таблице 25.

Таблица 25

Результаты исследования по методике «Т и Д»

Показатели по методике «Т и Д»	Удельный вес родителей с критическими и повышенными показателями	
	Группа 1 (%)	Группа 2 (%)
Тревога	66,6	20
Депрессия	33,3	30

Представленные данные показывают, что две трети родителей, воспитывающих детей с ЗПР, испытывают состояние тревоги. Было исследовано различие в распределении родителей с разными уровнями тревоги между группами 1 и 2 при помощи критерия χ^2 , различия достоверны при $\alpha < 0,05$. Что же касается показателя «Депрессия», то аналогичных достоверных различий между группами 1 и 2 не было обнаружено.

Результаты исследования воспитательских умений родителей с помощью анкеты В.В. Ткачева представлены в таблице 26.

Таблица 26

Результаты исследования воспитательских умений у родителей

Показатели воспитательских умений родителей	Средние значения по шкалам	
	Группа 1 (%)	Группа 2 (%)
Эмоционально принятие - отвержение	4,17	6,95
Рациональное понимание – непонимание проблем ребенка	4,51	5,78
Адекватные – неадекватные формы взаимодействия	2,87	4,85

Представленные данные показывают, что родители, воспитывающие детей с ЗПР, **в меньшей степени эмоционально принимают своего ребенка, чаще используют неадекватные формы взаимодействия**. Что же касается рационального понимания проблем ребенка, то разница между родителями обеих групп незначительна.

Более подробный анализ результатов анкетирования показал, 55,5% родителей в группе 1 не всегда сопереживают ребенку (в группе 2 – 10%), 88,8% редко проявляют ласку по отношению к нему (в группе 2 – 20%), 66,6% отмечают, что их тяготит проводить время со своим ребенком (в группе 2 – 0%). У 44,4% родителей портится настроение после контакта с ребенком (в группе 2 – 0%). 33,3% родителей отмечают, что чаще ругают ребенка, чем хвалят (в группе 2 – 0%). Все обследованные родители группы 1 отмечают, что затрудняются в понимании настроения и желаний своего ребенка (в группе 2 – 0%), что не всегда могут установить с ребенком эмоциональный контакт (в группе 2 – 50%). 55,5% родителей на вопрос «Довольны ли Вы своим ребенком» отвечают «Иногда думаю, что нет» (в группе 2 – 0%).

Отметим также, что 66,6% родителей, воспитывающих детей с ЗПР, считают, что не могут справиться с воспитанием своими силами и нуждаются в помощи педагогов и специалистов. Среди родителей, воспитывающих детей с нормальным

психическим развитием, лишь 50% полагают, что иногда им не помешала бы помощь со стороны специалистов.

Таким образом, примерно две трети родителей, воспитывающих детей с ЗПР, испытывают выраженный хронический стресс, находятся в состоянии тревоги, испытывают трудности во взаимодействии со своим ребенком. Несмотря на то, что родители понимают проблемы своего ребенка, им трудно принимать его эмоционально, адекватно взаимодействовать с ним, находить с ним оптимальный контакт.

Полученные результаты показывают, что родители, воспитывающие ребенка с ЗПР, нуждаются в особой психолого-педагогической помощи. Необходима целостная система мероприятий для оптимизации социально-психологической адаптации родителей. Работа может, например, включать проведение обучающих семинаров-практикумов и тренинговых занятий для родителей, на которых они получают знания и умения эффективного взаимодействия с ребенком, а также организацию клуба общих интересов, где родители могут снять нервное напряжение и обсудить проблемы и особенности воспитания и обучения детей с ЗПР.

Кроме того, полезной станет система мероприятий, направленных на активизацию творческого взаимодействия родителей и детей. Это конкурсы музыкального и изобразительного творчества, проведение семейных праздников и выставок. Все это будет способствовать оптимизации взаимодействия родителей с детьми, сформирует у них навыки понимания своего ребенка.

4.9. К проблеме методов диагностики экзаменационного стресса у студентов вузов

Результаты данного исследования были впервые опубликованы в статье: Артемьева, И.В. К проблеме методов диагностики экзаменационного стресса у студентов вузов / И.В. Артемьева, Е.А. Василенко // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции: Челябинск, Золотой Феникс, 2016. – С. 257-258.

Предметом настоящего исследования стала разработка и апробация методики для диагностики экзаменационного стресса у студентов, а именно – психологических реакций, входящих в состав экзаменационного стресса. Проблема эта встала в связи с тем, что имеющиеся в теории и практике психологии методы имеют некоторые недостатки. Для изучения физиологических проявлений экзаменационного стресса используют психофизиологические методики (изучение частоты сердечных сокращений, артериального давления, анализ вариабельности сердечного ритма и др.). Для диагностики психологических проявлений экзаменационного стресса обычно используют опросники и анкеты. Рассмотрим эти методики более подробно.

Шкала ситуативной тревожности Спилбергера часто используется для изучения стресса студентов в обычной обстановке и перед экзаменами. Ее средний показатель возрастает с 38,9 балла в спокойном состоянии до 56,5 баллов перед экзаменом [232, с. 8]. Методика давно используется психологами, но она не предназначена для изучения именно экзаменационного стресса или стресса, связанного с учебной деятельностью.

Методика изучения учебного стресса Ю.В. Щербатых представляет собой анкету. К достоинствам методики можно отнести небольшое количество вопросов, ограниченное время работы с анкетой со стороны испытуемых и возможность её использования для быстрой диагностики. Однако данная методика имеет недостатки. Так как многие студенты еще плохо осознают свои психологические особенности, у них возникают трудности с оценкой себя по ряду пунктов: «Неумение правильно организовать свой режим дня», «Излишне серьезное отношение к учебе» и др. Кроме того, в методике не представлены нормы оценок, а лишь средние баллы, полученные на группе студентов.

Мы считаем также, что анкеты не всегда показывают реальный уровень стресса у студента перед экзаменом. В момент заполнения анкеты, особенно перед экзаменом, у студента может быть нарушена способность оценивать себя правильно.

Кроме того, экзаменационный стресс – это не только переживания перед самым моментом экзамена. Мы рассматриваем его как *длительный процесс, связанный с представлениями о*

предстоящем экзамене, о себе и своих возможностях, о возможной неудаче. Многие студенты отмечают, что испытывают стресс перед экзаменами в течение всего семестра. Эти переживания колеблются от сильного страха до некоторой надежды, и наоборот. Все эти переживания и колебания не могут быть отслежены с помощью анкет и опросников.

В связи с вышесказанным мы разработали методику, которая поможет не только изучать стресс у студента в течение нескольких дней перед экзаменом, но и проследить динамику состояния студента (см. Приложение 1 к настоящей монографии). Это методика была создана на основе методики самонаблюдения, разработанной В.А. Абабковым и М. Перре для изучения семейного стресса [1, с. 134].

Методика представляет собой самонаблюдение, выполняемое по определенному стандарту – схеме, имеющей форму таблицы. В определенное время (утром, днем и вечером) студент оценивает свое психофизическое состояние, чувства, восприятие событий. Все результаты самонаблюдения он отмечает в предложенной ему таблице. Здесь же он анализирует причины своих чувств, их связь с предстоящим экзаменом. Кроме того, студент оценивает своё поведение, а именно: реакции на события и то, насколько ему удалось справиться со своими чувствами.

В ходе пилотажного исследования мы предложили вести такое самонаблюдение 28 студентам 2 курса Челябинского государственного педагогического университета. Сначала у них возникали трудности в наблюдении за своим состоянием и фиксации результатов. Однако в течение нескольких дней все они освоились с проведением наблюдения и заполнением таблицы. Работа продолжалась в течение 5 недель до начала зимней сессии и далее во время сессии.

Студенты работали также с анкетами и опросниками, которые также предназначены для исследования тревоги и стресса (опросник социального стресса Ридера, шкала личностной и ситуативной тревожности Спилбергера, тест учебного стресса Ю. Щербатых).

Для проверки валидности методики мы рассмотрели корреляционные связи результатов, полученных с помощью самона-

блюдения и упомянутых методик. Коэффициенты корреляции представлены в таблице 27.

Таблица 27

Коэффициенты корреляции между результатами, полученными с помощью методики самонаблюдения и других диагностических методик

№	Методика	Коэффициенты корреляции с результатами самонаблюдения
1	Опросник социального стресса Ридера	0,62
2	Шкала личностной и ситуативной тревожности Спилбергера	0,77
3	Тест учебного стресса Ю. Щербатых	0,67

Данные, представленные в таблице 27, свидетельствуют о том, что результаты разработанной нами методики, в целом, согласуются с результатами тех методик, которые имеются в психологии.

Отметим, что предложенная нами методика очень информативна. Она позволяет выявить широкую гамму переживаний и чувств, субъективных образов, вызывающих эти переживания.

Кроме того, она пригодна для изучения динамики состояния студента. Многократное применение анкет и опросников вызывает у человека раздражение, теряется мотивация к повторной работе с ранее заполненными анкетами. Предлагаемая нами методика предполагает длительное самонаблюдение и поддерживает интерес благодаря ежедневным изменениям фиксируемой информации. Студенты, участвовавшие в апробации методики, отмечали, что работать с ней им было интересно, постепенно даже вошло в привычку.

Ещё одним плюсом предлагаемой нами методики является свободное изложение студентом своих мыслей на понятном ему языке.

Наряду со всеми «плюсами» самонаблюдение, как и все другие методы, имеет и свои «минусы». К их числу можно отнести: необходимость длительной и ответственной работы с ме-

тодикой для студента, и достаточно сложную процедуру проверки результатов для экспериментатора.

Хочется отметить, что, несмотря на указанные недостатки, предлагаемая нами методика является эффективным инструментом диагностики экзаменационного стресса, позволяющим отследить разнообразные проявления данного феномена у студентов. Она может использоваться как самостоятельно, так и в сочетании с другими методами – проективными методиками, опросниками, поскольку дает широкий и разнообразный материал.

Применение методики показало, что интенсивность экзаменационного стресса постоянно меняется в период перед сессией. В целом идет увеличение интенсивности стресса по мере приближения к сессии, достигает пика в начале и затем в конце сессии. При этом имеют место значительные колебания. Примерно у трети студентов эти колебания проходили каждые 2-3 дня, а иногда даже в течение дня.

Многие студенты отмечали в таблицах самонаблюдения, что незначительный повод (например, разговор в общежитии о том, как сдавали данный экзамен студенты-старшекурсники) мог существенно изменить психофизическое состояние. Предлагаемая нами методика позволяет выявить такие колебания в интенсивности переживания экзаменационного стресса.

В заключение отметим, что проведение диагностики экзаменационного стресса особенно важно для студентов младших курсов, которые еще не приобрели навыков совладания с ним.

Применение разработанной нами методики особенно актуально для тех студентов, кто волнуется по поводу своей успеваемости и предстоящих экзаменов, отличается слабым типом нервной системы, низкой стрессоустойчивостью, чувствительностью. Такие студенты часто ощущают экзаменационный стресс в течение семестра, задолго до сессии. Результаты диагностики с помощью предлагаемой методики **могут быть использованы в процессе индивидуального консультирования** этих студентов. Если студент будет не просто наблюдать свое психическое состояние и фиксировать его проявления, но и обсуждать свои записи с психологом или преподавателем (например, с куратором), то данная методика превратится уже в сред-

ство психологической помощи студентам, испытывающим экзаменационный стресс на высоком уровне. Наблюдение за собой и фиксация результатов самонаблюдения помогут студенту лучше осознать свои переживания, а также свои реакции на стресс, способы совладания с ним.

Еще одно направление использования методики – ***профилактика высокого психического напряжения студентов***. Результаты методики позволят выявить наиболее тревожащие студентов ситуации, что может быть учтено при организации работы преподавателей, их взаимодействия со студентами, планирования тех или иных форм работы со студентами, переживающими экзаменационный стресс на высоком уровне.

Таким образом, методика диагностики экзаменационного стресса у студентов, основанная на самонаблюдении, была апробирована нами на группе студентов педагогического вуза. Исследование показало, что результаты, полученные с помощью данной методики, коррелируют с результатами тех методик, которые имеются в литературе. Результаты диагностики с помощью предлагаемой методики могут быть использованы в процессе индивидуального консультирования студентов. Самонаблюдение и фиксация его результатов может также служить средством психологической помощи студентам.

Библиографический список

1. Абабков, В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии [Текст] / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с. – ISBN 5-9268-0267-9.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с. – ISBN 5-244-00380-1.
3. Агаджанян, Н.А. Адаптация и резервы организма [Текст] / Н.А. Агаджанян. – М.: Физкультура и спорт, 1983.– 176 с.
4. Агеев, В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов [Текст] / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2.
5. Агрессивные водители на дорогах России [Электронный ресурс] // За рулем. URL: <https://www.zr.ru/content/news/749363-agressivnye-voditeli-na-dorogah-rossii-sostavlyayut-16-17/> Дата обращения: 19.02.2019.
6. Аклеев, А.В. Восприятие радиационного риска населением Южного Урала, подвергшимся аварийному облучению [Текст] / А.В. Аклеев, В.П. Гриценко, Л.Ю. Крестинина, В.Н. Козлов // Сборник материалов международного семинара «Информирование населения, проживающего в зоне воздействия ПО «Маяк» о радиационных факторах риска» (29-30 ноября 2006 года, г. Челябинск). – Челябинск: Челябинский институт (филиал) Уральской академии государственной службы, 2006. – С. 8-25. – ISBN 5-9772-0016-1.
7. Аксенов, М.М. Психология развития личности и поведения детей в семьях разводящихся родителей [Текст] / М.М. Аксенов, Л.Н. Авдеенок // Вестник ТГПУ. – 2009. – №5. – С. 124-128.
8. Александровский, Ю.А. Психогении в экстремальных условиях [Текст] / Ю.А. Александровский, О.С. Лобастов, Л.И. Спивак, Б.П. Щукин. – М.: Медицина, 1991. – 96 с. – ISBN 5-225-00437-7.
9. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / ред. В. Усманов. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
10. Андреева, Т.В. Психология современной семьи: Монография [Текст] / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с. – ISBN 5-9268-0376-4.

11. Андресен, Б. Социальный стресс, личность и экотравмирующие переживания: эмпирическое исследование ближайших реакций на Чернобыльскую аварию в Гамбурге [Текст] / Б. Андресен, Ф.-М. Старк, Я. Гросс // Социальная и клиническая психиатрия. – 1995. – Т.5. – Вып. 2. – С. 6-14.

12. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин // Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973. – С.5-61.

13. Анфиногорова, О.И. Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете [Текст] / О.И. Анфиногорова // Новые исследования. – 2011. – № 26.– С. 55-59.

14. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – № 1. – С. 3-18.

15. Арнаутова, Е.П. Стабильность семьи, основанной на повторном браке [Текст] / Е.П. Арнаутова // Семейная психология и семейная психотерапия.– 1997. – № 2.

16. Ахвердова, О.А. Личностно-характерологический континуум современного подростка [Текст]: дис...д-ра психол. наук: 19.00.01 / О. А. Ахвердова. – Ставрополь, 1998. – 328 с.

17. Ахвердова, О.А. Психология личности: Учебное пособие / О.А. Ахвердова, И.В. Белашева, И.В. Боев, А.Н. Каргалева. – Ставрополь, Изд-во СГУ, 2007. – 592 с.

18. Ахмадуллина, Э.А. Особенности и динамика самоактуализации личности в процессе социокультурной адаптации / Э.А. Ахмадуллина, Г.Ш. Габдреева // Ученые записки Казанского ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2008. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-dinamika-samoaktualizatsii-lichnosti-v-protssesse-sotsiokulturnoy-adaptatsii> (дата обращения: 15.04.2019).

19. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст] / Н.Ц. Бадмаева.– Улан-Удэ, Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.

20. Байгужин, П.А. Способы оптимизации напряженности умственного труда как фактора профессионального стресса (обзор) [Текст] / П.А. Байгужин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 378-393.

21. Барабанщикова, В.В. Анализ профессионального стресса банковских служащих [Электронный ресурс] / В.В. Барабанщикова,

Н.В. Кузьмина // Национальный психологический журнал. – 2010. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-professionalnogo-stressa-bankovskih-sluzhaschih-1> (дата обращения: 14.02.2019).

22. Батаршев, А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и личности [Текст] / А. В. Батаршев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с. – ISBN 5-691-00504-9.

23. Бегоян, А.Н. Анатомия психотравмы: боль, болезнь и исцеление [Текст] / А.Н. Бегоян // Психотерапия. – 2013. – №5. – С. 59- 62.

24. Беликова, Р.М. Проблема адаптации студентов к обучению в вузе [Текст] / Р.М. Беликова, О.И. Пятунина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Естественные науки. – 2009. – № 1. – С. 129-130.

25. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии [Текст] / С. А. Беличева. – М.: РИЦ консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 198 с. – ISBN 5-86383-008-5.

26. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания [Текст] / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Асадемия-Центр: Медиум, 1995. – 323 с. – ISBN 5-85691-036-2.

27. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин.- Л.: Наука, 1988. – 267 с. – ISBN 5-02-025-742-7.

28. Битков, Л.А. Социальные сети: между массовой коммуникацией и межличностным общением [Электронный ресурс] / Л.А. Битков // Вестник ЧелГУ. – 2012. – №28 (282). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-mezhdu-massovoy-kommunikatsiey-i-mezhlichnostnym-obscheniem> (дата обращения: 19.02.2019).

29. Богомолова, Т.Ю. Миграция бедности: масштабы, воспроизводство, социальный спектр [Текст] / Т.Ю. Богомолова, В.С. Тапилина // Социологические исследования. – 2004. – № 12. – С. 17-30.

30. Бодров, В.А. Информационный стресс [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров.- М.: ПЕРСЭ, 2000. – 352 с. – ISBN 5-9292-0010-6.

31. Боев, И.В. Нервно-психические расстройства, обусловленные действием сложных химических неорганических композиций [Текст] / И. В. Боев, В. В. Уваров // Организационные и клинические вопросы пограничной психиатрии: сб. науч. трудов / ред. Ю. А. Александровский. – М.: ВНИИОИСП, 1990. – С.128-134.

32. Боева, А. В. Синдром эмоционального выгорания у врачей-психиатров [Электронный ресурс] / А.В. Боева, В.А. Руженков, У.С. Москвитина // Научные ведомости БелГУ. Серия: Медицина. Фармация. 2013. №11 (154). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-vrachey-psihiatrov> (дата обращения: 19.02.2019).

33. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович; АН СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

34. Боррел-Каррио, Ф. Биопсихосоциальная модель 25 лет спустя [Электронный ресурс] / Ф. Боррел-Каррио, Р.М. Эпстайн, Л. Сачмен // Отечественные записки. – 2006. – № 2 (29). URL: <http://www.strana-oz.ru/2006/2/biopsihosocialnaya-model-25-let-spustya> (дата обращения: 16.04.2019).

35. Бронфенбреннер, У. Два мира детства: Дети в США и СССР [Текст] / У. Бронфенбреннер. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.

36. Будук-оол, Л.К.-С. Этнические особенности психосоциальной адаптации студентов к обучению в вузе [Текст] / Л.К.-С. Будук-оол // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6(108). – С. 176-180.

37. Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л. П. Буева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.

38. Букина, А.А. Динамика внутриличностных конфликтов студентов-психологов в процессе обучения в вузе: диссертация.. кандидата психологических наук: 19.00.07 [Текст] / А.А. Букина. – Ярослав. Гос. ун-т, 2009. – 175 с.

39. Бусловская, Л.К. Адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе [Электронный ресурс] / Л. К. Бусловская, Ю.П. Рыжкова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Естественные науки. – 2011. – №21 (116). – С. 46-52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsionnye-reaktsii-u-studentov-pri-ekzamenatsionnom-stresse> (дата обращения: 11.05.2019).

40. Буховцева, О.В. Оптимизация процесса адаптации студентов I курса / О.В. Буховцева [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 242-248.

41. Бухтияров, И.В. Современные психологические факторы риска и проявления профессионального стресса [Электронный ресурс] / И.В. Бухтияров, М.Ю. Рубцов, Н.А. Костенко // Известия

Самарского научного центра РАН. 2014. №5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-psihologicheskie-factory-riska-i-proyavleniya-professionalnogo-stressa> (дата обращения: 14.02.2019).

42. В разводах виноваты измены и бедность // Российская газета: Неделя. – 18.07.2013 г. – № 6132 [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2013/07/18/razvod.html>. Дата обращения: 07.02.2019.

43. Василенко, Е.А. К вопросу о функциях экологического стресса [Текст] / Е.А. Василенко // Вестник Челябинского гос. пед.ун-та. – 2015. – № 9. – С.126-130.

44. Василенко, Е.А. Особенности социально-психологической адаптации старшеклассников в условиях экологического неблагополучия [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Василенко. – СПб.: 2009. – 234 с.

45. Василенко, Е.А. Социальный стресс и особенности социально-психологической адаптации магистрантов педагогического вуза [Текст] / Е.А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С.38–46.

46. Василенко, Е.А. Экологический стресс и отношение к месту своего проживания у старшеклассников в экологически неблагополучных местах / Е.А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С.141-147.

47. Васильев, С.С. Влияние современных электронных СМИ на подсознание [Электронный ресурс] / С.С. Васильев // ИСОМ. – 2012. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sovremennyh-elektronnyh-smi-na-podsoznanie> (дата обращения: 13.02.2019).

48. Величковский, Б.Т. Социальный стресс, трудовая мотивация и здоровье [Текст] / Б.Т. Величковский // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2005. № 2. – С. 24-36.

49. Виноградова, А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе [Текст] / А.А. Виноградова // Образование и наука. – 2008. – № 3 (51). – С. 37-48.

50. Власова, Т.В. Особенности ценностных ориентаций лиц, проживающих в регионах, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС (возрастной аспект) [Текст] : автореф. канд. дисс. / Т. В. Власова. – М., 1995. – 18 с.

51. Власова, Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе [Текст] / Т.А. Власова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 13-22.

52. Вовк, Л.В. Биологические факторы нарушений психического здоровья и их влияние на здоровый образ жизни студентов специальной медицинской группы [Текст] / Л.В. Вовк // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2011. – № 4. – С. 39-42.

53. Войскунский, А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета [Текст] / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 1. – С. 100.

54. Войскунский, А.Е. Социальная перцепция в социальных сетях [Электронный ресурс] / А.Е. Войскунский // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2014. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-pertseptsiya-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 19.02.2019).

55. Вяткин, Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях [Текст] / Б. А. Вяткин. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.

56. Гаджиева, Н.М. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания [Текст] / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с. – ISBN 5-88687-045-8.

57. Ганжа, С.Ю. Социально-психологическая адаптация школьников с нарушениями соматического и нервно-психического здоровья [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. Ю. Ганжа. – Пятигорск, 2000. – 223 с.

58. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.

59. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 142 с. – ISBN 5-12-000010-X.

60. Голофаст, В. Ориентация на развод и напряженность в семье [Текст] / В. Голофаст, Л. Докторова, О. Божков // Человек после развода. – Вильнюс, 1985. – С. 3-12.

61. Голубева, Н.М. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза [Текст] / Н.М. Голубева, А.А. Голованова // Из-

вестия Саратовского государственного университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – № 2. – С. 125-130.

62. Голушко, Т. В. Особенности страхов у детей, связанных с проживанием в регионах, пострадавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС: на материале исследования детей 5-6 летнего возраста [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Голушко. – М., 1998. – 173 с.

63. Гордеева, М. А. Эмоциональное выгорание государственных служащих [Электронный ресурс] / М.А. Гордеева // Теория и практика общественного развития. – 2014. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-gosudarstvennyh-sluzhaschih> (дата обращения: 19.02.2019).

64. Горелова, Е. Русский стресс / Е. Горелова // Новый регион. 18.11.2013 [Электронный ресурс] URL: <http://www.infoecology.ru/publikacii/russian/>

65. Грамота на права, вольности и преимущества благородного российского дворянства [Текст] // Российское законодательство X-XX вв.: в 9 т. Т.5. Законодательство периода расцвета абсолютизма. Отв.ред. Е.И. Индова. – М.: Юридическая литература, 1987.

66. Григорьевская, И.В. Факторы адаптации студентов к образовательной среде колледжа [Текст] / И.В. Григорьевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11 (139). – С. 124-126.

67. Грушко, Н.В. Креативность как фактор успешной социально-психологической адаптации студентов колледжей творческих и технических специальностей / Н.В. Грушко, С.В. Чернобровкина // Вестник Омского университета. Сер. Психология. – 2012. – № 1. – С. 11-28.

68. Гурвич, И.Н. Социальная психология здоровья [Текст] / И. Н. Гурвич; Рос. АН, Ин-т социологии – С.-Петербург. фил. и др. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – 1023 с. – ISBN 5-288-02260-7.

69. Гуревич, М.А. Социальное самочувствие и адаптация населения крупного промышленного региона в период перехода к рыночным отношениям (на примере Челябинской области) [Текст] / М. А. Гуревич; Рос. акад. наук, Урал. отд-ие, Ин-т экономики. – Екатеринбург: [б.и.], 2001. – 281 с. – ISBN 5-7691-0884-3.

70. Гусякова, Н.И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект [Текст]: монография / Н.И. Гусякова.–

Челябинск:Изд-во Челяб.гос. пед. ун-та, 2013. – 284с. – ISBN 978-5-85716-989-6/

71. Данилова, Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Данилова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.- 192 с. – ISBN 5-211-02150-9.

72. Демина, Т.Б. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов / Т.Б. Демина [Текст] // Научные исследования в образовании. – 2011. – С.2. – С.51-54.

73. Дмитриев, И.В. Социально-психологическая адаптация офицеров, уволенных в запас, к условиям гражданской среды [Текст] : дисс.... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. В. Дмитриев. – М., 1999. – 192 с.

74. Долгова, В.И. Развитие критериальной базы изучения социально-психологической адаптации личности [Текст] / В.И. Долгова, Е.А. Василенко // Современные наукоемкие технологии. – № 5. – Ч.3. – С.530-534.

75. Долгова, В.И. Социальный стресс как фактор дезадаптации личности [Текст] / В.И. Долгова, Е.А. Василенко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8. – Ч.2. – С.303-306.

76. Евдокимов, В.И. Боевой стресс: наукометрический анализ отечественных публикаций (2005–2017 гг.) : научное издание [Текст] / В.И. Евдокимов, В.Ю. Рыбников, В.К. Шамрей; Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, Санкт-Петербургский государственный университет. СПб.: Политехника-принт, 2018. –170 с.

77. Елгина, Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе [Текст] / Л.С. Елгина // Вестник Бурятского университета. – 2010. – № 5. – С. 162-166.

78. Ениколопов, С.Н. Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования [Электронный ресурс] / С.Н. Ениколопов, А.А. Мкртчян // Национальный психологический журнал. – 2010. – №2. – С. 41-46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-posledstviya-terrorizma-i-rol-smi-v-protssesse-ih-formirovaniya-1> (дата обращения: 13.02.2019).

79. Ефимова, Н.С. Социальная психология [Текст] : Учебник для бакалавров / Н.А. Ефимова, А.В. Литвинова. - М.: Изд-во Юрайт, 2015. - 442 с.

80. Жегульская, Ю.В. Факторы учебной адаптации студентов первого курса (на примере Кемеровского государственного университета культуры и искусств) [Текст] / Ю.В. Жегульская // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 15. – С. 130-138.

81. Жмыриков, А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения [Текст] : автореферат канд. дис./ А. Н. Жмыриков. – Л., 1989. – 15 с.

82. Завьялова, Е.К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностный аспект) [Текст] : дисс.. доктора. психол. наук : 19.00.07 / Е.К. Завьялова. – СПб., 1998. – 294 с.

83. Зацепин, В.И. Брак и семья [Текст] / В.И. Зацепин // Психология семьи: Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – С.5-34.

84. Здравомыслова, О.М. Психологические и социально-культурные функции семьи [Текст] / О.М. Здравомыслова // Психология семьи: Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – С.82-91.

85. Зинченко, Ю.П. Террористический акт как экстремальная ситуация в обществе рисков [Электронный ресурс] / Ю.П. Зинченко, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2. – С. 98-111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terroristicheskiy-akt-kak-ekstremalnaya-situatsiya-v-obschestve-riskov> (дата обращения: 25.04.2019).

86. Зотов, В.М. Физиологические показатели устойчивости человека к воздействию информационного стресса [Текст] // М.В. Зотов, В.И. Шостак, В.М. Петрукович // Вестник Санкт-Петербургского университета. - Сер.12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 255-261.

87. Зотова, О.М. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов [Электронный ресурс] / О.М. Зотова, В.В. Зотов // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». – 2015. – № 4. – С. 108-115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-peregruzki-kak-faktor-stressa-studentov-vuzov> (дата обращения: 15.04.2019).

88. Зотова, Л.С. Влияние экзаменационного стресса на успешность обучения студентов педагогического вуза [Текст] / Л.С. Зотова, Е.А. Василенко // Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования: позиция молодых». – Челябинск: Золотой феникс, 2016. – С.271-273.

89. Зотова, О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности [Текст] / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С.219-233.

90. Иванов, Н.Я. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков: Методическое пособие [Текст] / Н.Я. Иванов, А.Е. Личко. – М.: Флоиум, 1995. – 64 с.

91. Иванова, В. А. Массовая тревожность россиян как препятствие интеграции общества [Текст] / В. А. Иванова, В. Н. Шубкин // СОЦИС. – 2005. – № 2. – С.22-28.

92. Игумнов, С. А. Основы психотерапии детей и подростков [Текст]: Справочное пособие / С. А. Игумнов. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 176 с. – ISBN 5-89939-043-3.

93. Идрисов, К.А. Динамика посттравматического стрессового расстройства у гражданских лиц, переживших угрозу жизни в зоне локального военного конфликта [Текст] / К.А. Идрисов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – Т.12.– Вып. 3. – С. 34-37.

94. Инютин, В. На грани нервного срыва // Новый регион. 15.02.2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.infoecology.ru/publikacii/russia/>

95. Инютин, В. Рунет – здесь чужие не ходят // Новый регион. 14.03.2013 [Электронный ресурс] URL: <http://www.infoecology.ru/publikacii/runet/>

96. Ионеску, С. Сопrotивляемость и родственные понятия [Текст] / С. Ионеску // Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура: материалы Международной конференции (г. Челябинск, 26-28 апреля 2007 г.) : в 2-х ч. - Ч.1. / ред. В.В. Латюшин. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007.– С.22-24.

97. Казакова, А.Ю. Краудинг как фактор городской идентификации студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2017. – №10 (259). – С. 41-51.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krauding-kak-faktor-gorodskoy-identifikatsii-studentov-pervokursnikov> (дата обращения: 21.02.2019).

98. Казначеев, В. П. Очерки теории и практики экологии человека [Текст] / В. П. Казначеев. – М.: Наука, 1983. – 260 с.

99. Карабинская, О.А. Влияние личностных качеств студентов первых курсов на процесс адаптации в медицинском вузе [Текст] / О.А. Карабанова, В.Г. Изатулин, О.В. Колесникова и др. // Сибирский медицинский журнал. – 2010. – №7. – С. 71-74.

100. Караяни А.Г. Саморегуляция функциональных состояний в боевой обстановке [Электронный ресурс] / А.Г. Караяни, Э.П. Утлик // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – №3 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-funktsionalnyh-sostoyaniy-v-boevoy-obstanovke> (дата обращения: 21.02.2019).

101. Карцева, Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен [Текст] / Т.Б. Карцева // Психологический журнал. – 1988. – Т.9. – № 5. – С.120-128.

102. Касымова, И.Т. Роль эмоций в общении и в освещении реальности [Электронный ресурс] / И.Т. Касымова // Вестник ТГУПБП. 2014. №4 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-emotsiy-v-obschenii-i-v-osveschenii-realnosti> (дата обращения: 13.02.2019).

103. Келам, А. Причины конфликтных ситуаций в семье [Текст] / А. Келам, И. Эббер. Причины конфликтных ситуаций в семье (по материалам Таллиннской семейной консультации) // Человек после развода. – Вильнюс, 1985. – С. 56-66.

104. Киеня, И. Сколько ребенку можно находиться за компьютером? [Электронный ресурс] / И. Киеня. URL: <https://www.interfax.by/article/1109376> Дата обращения: 13.02.2019.

105. Климентьева, Е.Н. Одиночество как социальная проблема современной России [Электронный ресурс] / Е.Н. Климентьева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-kak-sotsialnaya-problema-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 19.02.2019).

106. Кобрянова, И.В. Психодиагностика конституционально-типологической личностной изменчивости подростков в условиях хронического воздействия неблагоприятных эколого-химических

факторов неорганического происхождения [Текст] : дис.... канд. психол. наук :19.00.01 / И. В. Кобрянова.- Ставрополь, 2002. – 196 с.

107. Коваль, Г.А. Информационный стресс как причина психологических последствий террористических актов [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета МВД России. – 2008. – №8. – С. 50-52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnyy-stress-kak-prichina-psihologicheskikh-posledstviy-terroristicheskikh-aktov> (дата обращения: 13.02.2019).

108. Кокс, Т. Стресс [Текст]: [пер. с англ.] / Т. Кокс.– М.: Медицина, 1981. – 216 с.

109. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

110. Корнющенко-Ермолаева, Н.С. Одиночество и формы отчуждения человека в современном мире [Электронный ресурс] / Н.С. Корнющенко-Ермолаева // Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. – № 332. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-i-formy-otchuzhdeniya-cheloveka-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 19.02.2019).

111. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И. А. Коробейников. – М.: Per Se, 2002. – 192 с.

112. Костин, Е.Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Е.Ю. Костин // Педагогика и психология образования. – 2013. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 19.02.2019).

113. Кочергина, А.В. Психофизиологическая и психологическая дифференциальная диагностика посттравматических стрессовых расстройств (на примере жертв терроризма – Буденновск, 1995) [Текст]: дис....канд. психол. наук : 19.00.02 / А. В. Кочергина. – Ставрополь, 2000. – 166 с.

114. Куликов, Е.М. Генезис слухов вследствие информационной перегрузки аудитории: социокommunikативная реальность XXI в. [Электронный ресурс] / Е.М. Куликов // Общество и право. – 2011. – №1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-sluhov-vsledstvie-informatsionnoy-peregruzki-auditorii-sotsiokommunikativnaya-realnost-xxi-v> (дата обращения: 16.04.2019).

115. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] : [пер. с англ.] / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. Медицинские, промышленные и военные последствия стресса / ред. Л. Леви. –Л.: Медицина, Ленинград. отд-ие, 1970. – С. 178-208.

116. Леви, В.Л. Как воспитывать родителей, или Новый нестандартный ребёнок. – М.: Торбоан, 2002. – 416 с.

117. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – ISBN 978-5-89357-237-7.

118. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М., 1992.

119. Локаткова, О.Н. Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних учебных заведениях [Текст] / О.Н. Локаткова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – № 3. – С.54-56.

120. Луцевская, О.В. Жизнестойкость и стресс жизни у молодых и пожилых женщин [Электронный ресурс] / О.В. Луцевская // Тюменский медицинский журнал. – 2016. №2. – С.8-11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-stress-zhizni-u-molodyh-i-pozhilyh-zhenschin> (дата обращения: 16.04.2019).

121. Лыков, С. В. Влияние тревожного состояния на оценку опасных ситуаций в настоящем и будущем [Электронный ресурс] / С.В. Лыков, В.В. Кузьмин // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-trevozhnogo-sostoyaniya-na-otsenku-opasnyh-situatsiy-v-nastoyaschem-i-buduschem> (дата обращения: 13.02.2019).

122. Магомед-Эминов, М.Ш. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса: Методические рекомендации [Текст] / М. Ш. Магомед-Эминов, А.Т. Филатов, Г. И. Кадук, О. Г. Квасова. – 2-е изд., исправл.– М.: АНО УМО «Инсайт», 2004. –112 с. – ISBN 5-357-00005-0.

123. Мазур, Е.С. Смысловая регуляция негативных переживаний у пострадавших при землетрясении в Армении [Текст] / Е. С. Мазур, В. Б. Гельфанд, П. В. Качалов // Психологический журнал.– 1992. – Т.13. – № 2. – С.54-65.

124. Мамонова, Ю.А. Криминальная угроза как элемент механизма преступления против неприкосновенности частной жизни

[Электронный ресурс] / Ю.А. Мамонова // Вестник КГУ. – 2014. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriminalnaya-ugroza-kak-element-mehanizma-prestupleniya-protiv-neprikosновенности-chastnoy-zhizni> (дата обращения: 26.04.2019).

125. Манухина, С.Ю. Профессиональный стресс в организационной среде [Электронный ресурс] / С.Ю. Манухина, Н.Н. Глушач, Н.М. Манухина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №4. – С. 350-354. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-v-organizatsionnoy-srede> (дата обращения: 14.02.2019).

126. Маркарян, Э. С. Человеческое общество как особый тип организации [Текст] / Э. С. Маркарян // Вопросы философии. – 1971.– № 10. – С.64-76.

127. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст]: [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой].– СПб.: Евразия, 1999.– 479 с. – ISBN 5-807-10016-6.

128. Меерсон, Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика [Текст] / Ф. З. Меерсон. – М.: Наука, 1981.– 278 с.

129. Меллер-Леймкюллер, А.М. Стресс в обществе и расстройства, связанные со стрессом, в аспекте гендерных различий [Текст] / А.М. Меллер-Леймкюллер // Социальная и клиническая психиатрия. – 2004. – Т.14. – Вып. 4. – С. 5-11.

130. Мельникова, Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие [Текст] / Н.Н. Мельникова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.

131. Мельникова, Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации [Текст] : дисс.... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. Н. Мельникова.– СПб., 1999. – 194 с.

132. Милграм, С. Эксперимент в социальной психологии [Текст] / С. Милграм; [пер. с англ. Н. Вахтина и др.]. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2001. – 336 с.

133. Милославова, И.А. Адаптация как социально-психологическое явление [Текст] / И. А. Милославова // Социальная психология и философия. – Л.: Наука, 1973.– Вып. 2. –С.111-120.

134. Миско, Е. А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС [Текст] / Е. А. Миско, Н. В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2004. – Т.25.– № 3.– С.44-42.

135. Морев, М.В. Социальное настроение: факторы формирования и территориальные особенности [Электронный ресурс] / М.В. Морев, В.С. Каминский // Проблемы развития территории. – 2014. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-nastroenie-factory-formirovaniya-i-territorialnye-osobennosti> (дата обращения: 16.04.2019).

136. Мудрик, А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Издат. Центр «Академия», 2004. – 304 с.– ISBN 5-7695-3170-3.

137. Наенко, Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко. – М.: Изд-во Моск. университета, 1976. – 112 с.

138. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян; АН АрмССР, Ин-т философии и права. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988.– 263 с.

139. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

140. Незнанов, Н.Г. Социально-психологические стрессоры и их последствия при вынужденной миграции [Текст] / Н.Г. Незнанов, К.К. Телия // Социальная и клиническая психиатрия. – 2001. – Т.11.– Вып. 2. – С. 31-35.

141. Некрасова, М.М. Профессиональный стресс у водителей [Электронный ресурс] / М.М. Некрасова, И.В. Федотова, М.А. Бобоха и др. // Медицинский альманах. – 2012. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyu-stress-u-voditeley> (дата обращения: 15.03.2019)

142. Неравенство и бедность. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] // http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/bednost/tab1/2-3.doc Дата обращения – 26.05.2016.

143. Никандров, В.В. Неэмпирические методы психологии [Текст] / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 53 с.

144. Никишина, В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Б. Никишина, Т. Д. Василенко. – М: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. –208 с.

145. Нуркова, В.В. Общая психология: учебник для вузов [Текст] / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – 3-е изд, перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 604 с.

146. Овчинникова, Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков [Текст] : дисс.... канд. психол. наук : 19.00.05 / Г. Г. Овчинникова. –М., 1997. – 136 с.

147. Огнерубов, Н.А. Синдром эмоционального выгорания у врачей-терапевтов [Электронный ресурс] / Н.А. Огнерубов, М.А. Огнерубова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2015. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-vrachey-terapevtov> (дата обращения: 19.02.2019).

148. Одинцова, М.А. Стратегии преодоления стрессов социальных изменений белорусами и россиянами (The overcoming stress strategies of social changes by Belarusians and Russians) [Электронный ресурс] / М.А. Одинцова, Е.М. Семенова // International Journal of Developmental and Educational Psychology; Revista de Psicologia, N 1. –Vol.2. – 2013. – P. 619-626. URL: <http://os.x-pdf.ru/20tehnicheskie/438525-1-strategii-preodoleniya-stressov-socialnih-izmeneniy-belorusami-r.php>

149. Олифинович, Н.И. Психология семейных кризисов [Текст] / Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.

150. Орлов, А.А. Динамика личностного и профессионального роста студентов педвуза [Текст] / А.А. Орлов, Е.И. Исаев, И.Л. Федотенко, И.М. Туревский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С.53-60.

151. Ормел, Й. Детерминанты психического нездоровья: их учет в научных исследованиях и в политике в сфере психического нездоровья [Текст] / Й. Ормел, Й. Неелеман, Д. Виерсма // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – Т.13. – Вып.4. – С.97-105.

152. Офицеркина, Н.С. Социально-психологическая адаптация молодежи в рыночной экономике [Текст] : дисс.... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. С. Офицеркина. –М., 1997. – 137 с.

153. Панин, Л. Е. Биохимические механизмы стресса [Текст] / Л. Е. Панин. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1983. – 232 с.

154. Парыгин, Б. Д. Социальная психология [Текст] : учеб. пособие / Б. Д. Парыгин.- СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с. –ISBN 5-7621-02-50-5.

155. Петров, П.И. Синдром эмоционального выгорания у стоматологов / П.И. Петров, Г.Г. Мингазов // Казанский мед. журнал. – 2012. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom>

emotsionalnogo-vygoraniya-u-stomatologov (дата обращения: 19.02.2019).

156. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. – 168 с.

157. Погожева, О.В. Психотипологическая изменчивость личности подростков с девиантным поведением в контексте их жизнедеятельности [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / О.В. Погожева [Место защиты: Негосударственное образовательное учреждение Современная гуманитарная академия]. – Москва, 2012. – 403 с.

158. Поздняков, А.И. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения [Текст] / А.И. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010.–№ 121. – С. 161-166.

159. Пономарев, А.В. Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике [Текст] / А.В. Пономарев, Е.В. Осипчукова // Образование и наука. – 2007. – № 1. – С. 42-50.

160. Попова, Н. А. Проблема профилактики эмоционального выгорания социальных работников [Текст] / Н.А. Попова // JSRP. 2014. №6 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-profilaktiki-emotsionalnogo-vygoraniya-sotsialnyh-rabotnikov> (дата обращения: 19.02.2019).

161. Преступность в России [Электронный ресурс] URL: https://ruxpert.ru/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0:%D0%9F%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8

162. Привычка к нищете [Электронный ресурс] // <https://lenta.ru/articles/2016/03/09/poverty/> Дата обращения – 26.05.2016.

163. Прихожан, А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога [Текст] / А.М. Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. – М.: 1988. – С. 110-118.

164. Пронина, Л.А. Информационная культура как механизм преодоления информационной перегрузки [Текст] / Л.А. Пронина // Вестник Тамбовского гос. ун-та. – 2013. – № 4 (120). – С. 325-329.

165. Прутченков, А.С. Трудное восхождение к себе: методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов [Текст] / А. С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с. ISBN 5-086825-010-9.

166. Психология здоровья [Текст] / Г. С. Никифоров, В. А. Ананьев, И. Н. Гурвич и др.; ред. Г. С. Никифоров. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000.- 496 с. – ISBN 5-288-02128-7.

167. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности [Текст] / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – № 5. – С. 3-3.

168. Реан, А. А. К проблеме социальной адаптации личности [Текст] / А. А. Реан // Вестник С.-Петербур. ун-та. – Сер.6.– 1995. – Вып. 3. - № 20. – С.74-79.

169. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: ЗАО «Издательство “Питер”», 1999. – 416 с. ISBN 5-88782-424-7.

170. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия [Текст] / К. Роджерс; пер. с англ. В. В. Лях. – М.: Рефл-бук:Ваклер, 1997. – 320 с.

171. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / Карл Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.– ISBN 5-01-004150-2.

172. Роджерс, К. Искусство консультирования и психотерапии [Текст] / К. Роджерс; пер. с англ. О. Кондрашевой, Р. Кучкаровой. – М.: Апрель-Пресс: Эксмо, 2002. – 976 с. – ISBN 5-699-01513-2.

173. Розанов, В.А. Стресс и психическое здоровье (нейробиологические аспекты) [Электронный ресурс] // Социальная и клиническая психиатрия. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-psihicheskoe-zdorovie-neyrobiologicheskie-aspekty> (дата обращения: 07.05.2019).

174. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека [Текст] / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

175. Ромек, В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях [Текст] / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с. – ISBN 5-9268-0247-4.

176. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект [Текст] / М. В. Ромм. – Новосибирск:

Наука : Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с. – ISBN 5-02-031862-0.

177. Рубинштейн, С. Л. Вопросы психологической теории [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 6-17.

178. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / сост.: К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

179. Руденский, Е.В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности. Введение в психологическую теорию социального функционирования личности [Текст] / Е. В. Руденский. – Новосибирск: Институт психологии личности, 1997. – 205 с.

180. Румянцева, Г.М. Распространенность психических расстройств среди населения, вовлеченного в экологическую катастрофу / Г. М. Румянцева [и др.] // Социальная и клиническая психиатрия. – Социальная и клиническая психиатрия. – 1994. – Т.4. – Вып. 4. – С.31-37.

181. Рунова, С.А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза [Текст]: дисс... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2000.– 147 с.

182. Салахутдинова, Е.С. Сравнительный анализ факторов, влияющих на адаптацию в учебной группе студентов КГУ им. Н.А. Некрасова и курсантов Военной Академии РХБЗ [Текст] / Е.С. Салахутдинова // Вестник КГУ им. Некрасова. – 2013.– № 2. – С. 163-165.

183. Салогуб, А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С. 459-461. – URL <https://moluch.ru/archive/64/10342/> (дата обращения: 19.02.2019).

184. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / ред. В.А. Ядов. – Л.: Наука, 1979. – с.

185. Самотруева, М.А. Информационный стресс: причины, экспериментальные модели, влияние на организм [Электронный ресурс] / М.А. Самотруева, М.У. Сергалиева, А.Л. Ясенявская, М.В. Мажитова, Д.Л. Теплый, Б.И. Кантемирова // Астраханский медицинский журнал. – 2015. – №4. – С. 25-31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnyy-stress-prichiny->

eksperimentalnye- modeli-vliyanie-na-organizm (дата обращения: 13.02.2019).

186. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебник [Текст] / Н. В. Самоукина; Ассоц. авт. и изд. "Тандем". - М.: ЭКМОС, 1999. - 351 с. – ISBN 5-88124-040-5.

187. Седин, В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты [Текст] / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С.83-89.

188. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье; пер. с англ. ред. Е. М. Крепс; предисл. Ю. М. Саарма. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.

189. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст] / Е.М. Семенова. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 217 с. – ISBN 5-89939-062-X.

190. Сергеева, С.В. Основные направления педагогического сопровождения студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза [Текст] / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко // Гуманитарные науки. Педагогика. – 2008. – № 3. – С.137-144.

191. Симаева, И.Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности [Текст] / И.Н. Симаева. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 129 с.

192. Соснин, В.А. Психология современного терроризма: учебное пособие / В.А. Соснин. – М.: ФОРУМ, 2010. – С.160. – ISBN 978-5-91134-383-5.

193. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.

194. Статистика браков и разводов в России [Электронный ресурс] URL: <http://semeinoe-pravo.net/statistika-brakov-i-razvodov-v-rossii/> // Дата обращения: 07.02.2019.

195. Судаков, К.В. Эмоциональный стресс в современной жизни [Текст] / К. В. Судаков, Е. А. Юматов. – М.: НПО «Сюзмединформ», 1991. – 83 с.

196. Сухотина, Н.К. Психическое здоровье детей, проживающих в регионах с различным уровнем антропогенного загрязнения. Сообщение 2 [Текст] / Н. К. Сухотина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – Т.12. – Вып. 3. – С.38-45.

197. Тарабрина, Н.В. Основные итоги и перспективные направления исследования посттравматического стресса [Текст] / Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – № 4. – С. 5-18.

198. Тихонова, Н.Е. Последствия реформ 90-х гг. для женщин из бедных семей [Текст] / Н.Е. Тихонова // Социологические исследования. – 2003. – № 10. – С. 67-78.

199. Ткаченко, А.С. Теория и практика психолого-педагогической помощи детям и подросткам в посткатастрофических условиях [Текст]: дисс...доктора пед. наук / А. С. Ткаченко. – Брянск, 1997. – 359 с.

200. Толстых, Ю.И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе [Текст] / Ю.И. Толстых // Гуманитарные науки. Педагогика. – 2011. – № 4. – С.137-142.

201. Туманова, Е.Н. Кризисные ситуации в жизни подростков из неблагополучных семей [Текст] : Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук. – СПб., 2001. – 19 с.

202. Улюкин, И.М. Факторы, влияющие на психическую адаптацию к обучению у студентов первого курса [Текст] / И.М. Улюкин, И.Н. Остроумов // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2013. – № 1. – С. 223-225.

203. Устюганов, А.А. Исследование смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-smyslovoy-sfery-voennosluzhaschih-perezvivshih-boevoy-stress> (дата обращения: 21.02.2019).

204. Ушакова, Э. И. Об уровнях формирования стрессоров и стрессов [Текст] / Э. И. Ушакова, Г. К. Ушаков, И. И. Илипаев // Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства: сб. статей / ред. Г.К. Ушаков, Б.Д. Карвасарский. – Л.: Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-т, 1977. – С.5-20.

205. Федеральный закон «О противодействии терроризму» от 06.03.2006. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/

206. Федоренко, А.В. Влияние социального интеллекта на процесс адаптации будущих педагогов-психологов к учебно-профессиональной деятельности и его развитие во время обучения в вузе [Текст] / А.В. Федоренко // Армия и общество. – 2011. – № 3 (27). – С. 53-56.

207. Фирсова, Н.Г. Стресс-преодолевающее поведение людей пожилого возраста [Электронный ресурс] / Н.Г. Фирсова // Вестник университета. – 2014. – №5. – С. 271-273. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-preodolevayushee-povedenie-lyudey-rozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 16.04.2019).

208. Фомин, Н.А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы [Текст] / Н.А. Фомин. - М.: Теория и практика физической культуры, 2003. – 383 с. – ISBN 5-93512-015-1.

209. Фонталова, Н.С. Стресс в профессиональной деятельности и его психолого-экономические последствия [Электронный ресурс] / Н.С. Фонталова // Известия Байкальского государственного университета. –2011. – №3. – С. 179-182. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-v-professionalnoy-deyatelnosti-i-ego-psihologo-ekonomicheskie-posledstviya> (дата обращения: 14.02.2019).

210. Фрейд, З. Введение в психоанализ [Текст]: лекции : [пер.с нем.] / З. Фрейд; комментарии М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1989 – 455 с. – ISBN 5-02-013357-4.

211. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия [Текст] // Психология бессознательного : сб. произведений : [пер. с нем.] / З. Фрейд; сост., науч. ред., М.Г. Ярошевский. –2-е изд.– М.: Просвещение, 1989. – ISBN 5-09-001616-X.

212. Хавенаар, Й.М. Проблемы психического здоровья в Чернобыльской зоне [Текст] / Й. М. Хавенаар, Г. М. Румянцева, Я. ван ден Бут // Социальная и клиническая психиатрия. – Социальная и клиническая психиатрия. – 1993. – Т.3 – Вып.1. – С. 11-16.

213. Харламенкова, Н.Е. Посттравматический стресс и совладающее поведение в пожилом возрасте [Текст] / Н.Е. Харламенкова, Ю.В. Быховец, А.А. Евдокимова // Научный диалог. – 2014. – №3 (27). – С.92-105.

214. Хисматуллина, З. Н. Организационно-методическая и социальная работа с пожилыми и старыми людьми [Электронный ресурс] / З.Н. Хисматуллина // Вестник Казанского технол. университета. – 2010. – №3. – С.31-41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskaya-i-sotsialnaya-rabota-s-pozhilymi-i-starymi-lyudmi> (дата обращения: 16.04.2019).

215. Хлопова, Т.В. Здоровье как элемент качества трудовой жизни / Т.В. Хлопова [Электронный ресурс] // Acta Biomedica Scientifica. – 2013. – № 3-2 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/zdorovie-kak-element-kachestva-trudovoy-zhizni (дата обращения: 16.04.2019).

216. Холмогорова, А. Б. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра [Текст] / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Г. А. Петрова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – Т.13. – Вып.2. – С.15-23.

217. Хорев, И.М. Социальная адаптация студентов вузов как актуальная психолого-педагогическая проблема / И.М. Хорев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12. – С.140-148.

218. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ [Текст] / К. Хорни; пер.с англ. В. В. Старовойтова. – М.: Айрис-Пресс, 2004. – 463 с. – ISBN 5-8112-0911-8.

219. Храбров, А. В. Особенности психолого-педагогической реабилитации детей из радиационно-зараженных районов Калужской области [Текст] : дисс...канд. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Храбров. – М., 1999. –144 с.

220. Хрусталева, Н.С. Психология эмиграции (социально-психологические и личностные проблемы) [Текст] : дисс.... доктора психол. наук : 19.00.05 / Н. С. Хрусталева. – М., 2002. – 332 с.

221. Хрусталева, Н.С. Переживание психической травмы и печали условиях эмиграции [Текст] / Н.С. Хрусталева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. - 2010. - № 1. - С. 253-260.

222. Чеснокова, Н.В. Социальная активность как показатель социокультурной адаптации иностранных студентов в России [Текст] / Н.В. Чеснокова // Вестник КГУ им. Некрасова. – 2009.– № 1. – С. 336-338.

223. Чуева, Е.Н. Специфика проявления профессионального стресса у представителей социэкономических профессий [Электронный ресурс] // Вестник Камчатской региональной ассоциации Учебно-научный центр (КРАУНЦ). Гуманитарные науки. – 2012. – №2 (20). – С.165-174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-proyavleniya-professionalnogo-stressa-u-predstaviteley-sotsionomicheskikh-professiy> (дата обращения: 14.02.2019).

224. Шамарин, В.М. Оценка уровня психосоциального стресса и его последствий у участников ликвидации аварии на Чернобыльской АЭС [Текст] / В. М. Шамарин, Е. А. Мартынчик,

Д. Б. Анискин // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – Т.13. – Вып.2. – С. 33-37.

225. Шафиркин, А.Ф. Влияние социального стресса и психоэмоциональной напряженности на здоровье мужчин трудоспособного возраста в России [Текст] / А.Ф. Шафиркин, А.С. Штемберг // Вестник Российского государственного медицинского университета. – 2013. – № 5-6. – С. 27-34.

226. Шахмартова, О.М. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности [Электронный ресурс] / О.М. Шахмартова, Е.Ю. Болтага // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2011. №24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-obscheniya-v-sotsialnyh-setyah-virtualnoy-realnosti> (дата обращения: 19.02.2019).

227. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1999. – 544 с.

228. Шингаев, С.М. Профессиональный стресс и здоровье менеджеров [Электронный ресурс] / С.М. Шингаев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №71. – С. 290-295. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-i-zdorovie-menedzherov> (дата обращения: 14.02.2019).

229. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

230. Шипунова, Т. В. «Обыденные» («Привычные») насилие и агрессия в социальном взаимодействии [Электронный ресурс] / Т.В. Шипунова // Криминология: вчера, сегодня, завтра. 2008. №2 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obydennye-privychnye-nasilie-i-agressiya-v-sotsialnom-vzaimodeystvii> (дата обращения: 19.02.2019).

231. Шумакова, И.Е. Личностные потенциалы преодоления жизненных трудностей [Электронный ресурс] / И.Е. Шумакова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 91. – С.46-56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-potentsialy-preodoleniya-zhiznennyh-trudnostey> (дата обращения: 16.04.2019).

232. Щербатых, Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса [Текст]: автореферат диссертации ... д-ра психологических наук / Ю.В. Щербатых. – СПб., 2001. – 32 с.

233. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции [Текст] / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

234. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека [Текст] / Ю. М. Губачев [и др.] – Л.: Медицина, 1976. – 224 с.

235. Яницкий, О.Н. Научно-технический прогресс, человеческий фактор и воспроизводящие функции городской среды [Текст] / О. Н. Яницкий // Проблемы качества городской среды = Problems of urban environmental quality: сб. науч. трудов / отв. ред. Г. М. Лаппо, Т. В. Бочкарева. – М.: Наука, 1989. – С.9-28. – ISBN 5-02-003440-1.

236. Ясюкова, Л.А. Исследование интеллектуальной готовности к обучению студентов СПбГУ [Текст] / Л.А. Ясюкова, В.А. Долгополов, О.Е. Пискун // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2012. – № 1. – С. 163-167.

237. Assanangkornchay, S. The flooding in Hat Yai: predictors of adverse emotional responses to a natural disaster [Text] / S. Assanangkornchay, S. Tangboonngam, J. G. Edwards // Stress and health. – 2004. – Vol. 20, N 2. – P. 81-89.

238. Bandura, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies [Text] / A. Bandura // Self-efficacy in changing societies [Based on the proc. of the Third Ann. Conf. held Nov.4-6,1993]. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 1–45.–ISBN 0-521-47467-1.

239. Bandura, A., Walters, R.H. Social learning and personality development [Text] / A. Bandura, R.H. Walters. – N.-Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1964. – 329 p.

240. Benschop, R.J. The influence of psychological stress on immuno-regulation of latent Epstein-Barr virus [Text] / R.J. Benschop, L. Jabaai, F.G. Oostveen, J.V. Vingerhoet, R.E. Ballieux // Stress medicine. – 1998. – V. 14. – N 2. – P. 21-30.

241. Biggam, F. H. Coping with the occupational stressors of police work: a study of Scottish officers [Text] / F. H. Biggam, G. P. Kevin, R. R. Macdonald // Stress Medicine. – 1997. – Vol.13, N 2. – P. 109-115.

242. Brogh, P. The ability of family friendly organizational resources to predict work-family conflict and job and family satisfaction [Text] / P. Brogh, M. P. O’Driscoll, T. Kolliath // Stress and health. – 2005. – Vol.21. – N 4. – P. 223-234;

243. Bronfenbrenner, U. The ecology of human development: Experiments by nature and design [Text] / U. Bronfenbrenner. – Cambridge

(Massachusetts), L.: Harvard univ. press, 1979. –330 p.– ISBN 0-674-22456-6.

244. Cohen, P. Community stressors, mediating conditions and wellbeing in urban neighborhoods [Text]/ P. Cohen, E.L. Struening, G. Muhlin, L.F. Genevie, S.R. Kaplan, H.B. Peck // Journal of community psychology. – 1982. – V.10. – N 4. – P. 377-391.

245. Crocer, J. Social stigma and the self: meanings, situations, and self-esteem [Text] / J. Crocer, D. Quinn // Social psychology of stigma / ed. by T.F. Heatherton [et all]. – N.-Y., L.: The Guilford Press, 2000. – P. 153-183. – ISBN 1-57230-573-8.

246. Croog, S.H. The family as a sources of stress [Text] / S.H. Croog // Social stress / ed. By Levine, N.A. Scotch. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1973. – P. 19-53.

247. Deng, X. Prefer feeling bad? Subcultural differences in emotional preferences between Han Chinese and Mongolian Chinese / X. Deng, Ch. Cheng, H. Mei Chow, X. Ding // International journal of psychology. – 2019. – Vol. 54. – Issue 3. – P. 333-341. DOI: 10.1002/ijop.12481

248. Derec, R. Emotional control, coping strategies and adaptive behavior [Text] / R. Derec // Stress and emotions: Anxiety, anger, and curiosity. – 1995. – Vol. 15.– P. 255-264.

249. Dohrenwend, B.S. Class and rase as status-related sources of stress [Text] / B.S. Dohrenwend, B.P. Dohrenwend // Social stress / ed. By Levine, N.A. Scotch. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1973. – P. 111– 132.

250. Dovidio J. Stigma: introduction and overview [Text] / J. Dovidio, B. Major, J. Crocker // Social psychology of stigma / ed. by T.F. Heatherton [et all]. – N.-Y., L.: The Guilford Press, 2000. – P. 1-30. – ISBN 1-57230-573-8.

251. Fisher, Sh. Stress, life change, context, and risk of desease [Text] / Sh. Fisher // Stress and emotions: Anxiety, anger, and curiosity. – 1995. – Vol.15.– P. 13-32.

252. Friedberg J.P. Septemer 11-th related stress and trauma in New-Yorkers [Text] / J.P. Friedberg, M.N. Adonis, H. von Bergen, S. Suchday // Stress and health. – 2005. – Vol.21, N 1. – P.53-60.

253. Gleser, G. C. Prolonged psychological effects of disaster: A study of Buffalo Cruk [Text] / G.C. Gleser, B.L. Green, C. Winget. – N.-Y.: Academic Press, 1981. – 178 p.– ISBN 0-12-286260-0.

254. Gross, E. Work, organization and stress [Text] / E. Gross // Social stress / ed. By Levine, N.A. Scotch. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1973. – P.54-110.

255. Gross, S.D. Economic gains resulting from reduction in children exposure to lead in the United States / S. D. Gross, T. D. Matte, J. Schwartz // Environmental health perspectives. Journal of the National Institute of Environmental health sciences. – 2002. – Vol. 110, N 6. – P.563-569.

256. Hagihara, A. Social support at work as a buffer of work stress-strain relationship [Text] / A. Hagihara, K. Tarumy, A. S. Miller // Stress medicine. – 1998.– Vol. 14.- N 2. – P. 75-82.

257. Hamamura, T. Depression and somatic symptoms in Japanese and American college students: Negative mood regulation expectancies as a personality correlate” [Text] / T. Hamamura, J. Mearns // International journal of psychology. – 2019. – Vol. 54. – N. 3, P. 351-359. DOI: 10.1002/ijop.12467.

258. Irutsu, T. Relationship between a traumatic life events and alteration in stress response [Text] / T. Irutsu, A. Tsutsumi, N. Asukai, H. Kurita, Kawamura // Stress and Health. – 2004.- Vol. 20, N 2. – P. 81-89.

259. Jerusalem, M. Self-efficacy in stressful life transitions [Text] / M. Jerusalem, W. Mittag // Self-efficacy in changing societies.- Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 177-201. ISBN 0-521-47467-1.

260. Ju, C. Religiousness, social support and subjective well-being: An exploratory study among adolescents in an Asian atheist country [Text] / C. Ju, B. Zhang, Xuqun You, V. Alterman, Y. Li // International journal of psychology. – 2018. – vol. 53, N 2. – P. 97-106. DOI: 10.1002/ijop.12270.

261. Kaplan, H. Perspectives on psychosocial stress [Text] / H. Kaplan // Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course, and methods / H. B. Kaplan. – San-Diego etc.: Academic press, 1996. – P. 3-28. – ISBN 0-12-397565-4.

262. Kaplan, H. Reciprocal relationships between life events and psychological distress [Text] / H. Kaplan, K. R. Damphous // Stress medicine. – 1997.– Vol. 13. – P. 75-90.

263. Kirkcaldy, B. D. Health and emigration: subjective evaluation of health status and physical symptoms in Russian-speaking migrants [Text] / B. D. Kirkcaldy, R. G. Siefen, U. Witting // Stress and health. – 2005. – Vol.21, N 5. – P. 295-309.

264. Lazarus, R.S. Stress, appraisal and coping [Text] / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y.: Springer, 1984. – 445 p.

265. Lazarus, R.S. Cognitive and coping processes in emotion [Text] // Stress and coping. An anthology / ed. by A. Menat, R.S. Lazarus. – N-Y.: Columbia University Press, 1977. – P.146-158. –ISBN 0-231-04013-X.

266. Levine, S. Social stress [Text] / S. Levine, N.A. Scotch // Social stress / ed. by S. Levine, N.A. Scotch. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1973. – P.15. (1-18)

267. Li, Ch. The impact of balance-focused attitudes on job stress gender differences evidenced in American and Chinese samples” [Text] / Ch. Li, K. Wu, D.E. Johnson // International journal of psychology. – 2018. – Vol. 53. – No. 1. – P. 31-39. DOI: 10.1002/ijop.12254.

268. MacLean, D. E. Unraveling complexity: strategy to refine concepts, measures, and research designs in the study of life events and mental health [Text] / D. E. MacLean, B. G. Link // Stress and mental health. Contemporary issues and prospect for the future / ed. by W. R. Arison, I. H. Gotlib. – N.Y., L.: Plenum Press, 1994. –P.15-42. – ISBN 0-306-44687-1.

269. Mandler, G. Mind and body: Psychology of emotions and stress [Text] / G. Mandler. – N.-Y., L.: Norton and co, 1984. – 330 p. – ISBN 0-393-95346-7.

270. McIntyre, T.M. Children of war: Psychological sequelae of war trauma in Angolan adolescents [Text] / T.M. McIntyre, M. Venture // The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective / ed. by S. Krippner.– L. : Praeger Publishers, 2003. – P. 39-54. –ISBN 0-275-97202-X.

271. Menninger, K. Regulatory device of Ego under major stress [Text] / K. Menninger // Stress and coping. An anthology / ed. by A. Menat, R. S. Lazarus. – N-Y.: Columbia University Press, 1977. –ISBN 0-231-04013-X. – P. 159-173.

272. Nelson, D. Stress and health: A positive direction [Text] / D. Nelson, C. Coper // Stress and health. – 2005. – Vol. 21, N 2. – P.73-75.

273. Nettles, S.M. Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of black adolescents in the United States [Text] / S.M. Nettles, J.H. Pleck // Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions / R. J. Haggerty [et all]. – Cambridge : University Press, 1994. – P.147-181. – ISBN 0521-44146-3.

274. Nickel, C. Stressed aggressive adolescents benefit from progressive muscle relaxation: A random, prospective, controlled trial [Text] / C. Nickel [et all] // Stress and health. – 2005. – Vol. 21. – N 3. – P.169-175.

275. Paulson, D.S. War and refugee suffering [Text] / D. S. Paulson // The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective / ed. by S. Krippner.– L. : Praeger Publishers, 2003. – P.111-122. –ISBN 0-275-97202-X.

276. Raitasalo, K. Social stress and depression [Text] . Kuusela, J. Maatela, A. Aromaa // Stress and psychosomatics: Proceedings of the Symposium 19-20 September, 1985 . – Helsinki: Psichiatria Fennica Supplementum, 1986. – P. 199-206.

277. Reeskens, T. Hard times and European youth. The effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being [Text] / T. Reeskens, L. Vandecasteele // International journal of psychology. – 2017. – Vol. 52. – Issue 1. – P. 19-27. DOI: 10.1002/ijop.12387

278. Ross, T. The relationship between stress and crime in migrants from former Soviet Union [Text] / T. Ross, A. Malanin, F. Pfaffin // Stress and Health. – 2006. – Vol. 22. – N 1. – P. 59-64.

279. Ross, A. O. Psychological disorders of children: A behavioral approach to theory, research and therapy [Text] / A. O. Ross. –2d ed.– N.-Y.: McGraw-Hill, 1980.–362 p. – ISBN 0-04053883-2.

280. Rotton, J. Air pollution, the sick building syndrome, and social behavior [Text] / J. Rotton, S. M. White // Environment International: A Journal of science, technology, health, monitoring and policy. – 1996. – Vol. 22, N 1. – P. 53-60.

281. Schwarzer, R. Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs [Text] / R. Schwarzer, R. Fuch // Self-efficacy in changing societies.– Cambridge: Cambridge University Press, 1995.– P. 259-288. –ISBN 0-521-47467-1.

282. Seligman, M. Helplessness. On depression, development, and death [Text] / M. Seligman. – San-Francisco, W. H. Freeman and company, 1975. – 250 p. – ISBN 0-7167-0751-9.

283. Seymour, L. A psychological approach to the ontogeny of coping [Text] / L. Seymour // Stress, coping, and development in children /N. Garmezy, M. Rutter. – Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1988. – P. 107-131. –ISBN 0-8018-3651-4.

284. Shaffer, M. Life after stress [Text] / M. Shaffer. – N-Y.: Plenum Press, 1982. - 273 c. –ISBN 0-306-40869-4.

285. Sheldon, B. Cognitive-behavioral Therapy: Research, practice, and philosophy [Text] / B. Sheldon. – L., N-Y.: Tavistock, 1995. – 274 p. – ISBN 0-422-77060-4.

286. Simister, J. Thermal stress in the USA : Effects violence and employee behavior [Text] // Stress and health. – 2005. – Vol. 21. – N 1. – P.3-15.

287. Siu, O. A study of occupational stress, job satisfaction, and quitting intention in Hong Kong firms: the role of locus control and organizational commitment [Text] / Siu O., Cooper C. L. // Stress Medicine. – 1998. – Vol. 14, N 1. – P.55-56.

288. Stangor, Ch. Threat and the social construction of stigma [Text] / Ch. Stangor, C. Crandall // Social psychology of stigma / ed. by T.F. Heatherton [et all]. – N.-Y., L.: The Guilford Press, 2000. – P. 62-87. – ISBN 1-57230-573-8.

289. Stefansdottin, S.I. Preference awareness education as stress management training for academic staff [Text] / S. I. Stefansdottin, V. J. Sutherland // Stress and health. – 2005. – Vol. 21, N 5. – P. 310-318.

290. Strelau, J. Temperament and stress: temperament as a moderator of stressors, emotional states, and coping, and costs [Text] / J. Strelau // Stress and emotions: Anxiety, anger, and curiosity. – 1995. – Vol. 15. – P. 215-254.

291. Tan, L. Social and individual risk factors for suicide ideation among Chinese children and adolescents: A multilevel analysis [Text] / L. Tan, T. Xia, C. Reece // International journal of psychology. – 2018. – Vol. 53. – Issue 2. – P. 117-125. DOI: 10.1002/ijop.12273.

292. Törnroos, M. Personality traits and perceptions of organisational justice [Text] / M. Törnroos, M. Elovainio, T. Hintsala, M. Hintsanen, L. Pulkki-Råback, M. Jokela, T.L. Htimäki, O.T. Raitakari, L. Keltikangas-Järvinen // International journal of psychology. – Vol. 54. – No. 3. – P. 414-422. DOI 10.1002/ijop.12472.

293. Tsaousis, I. Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning [Text] / I. Tsaousis, I. Nicolaou // Stress and health. – 2005. – Vol. 21, N 2. – P. 77-86.

294. Turner, R. J. Psychological resources and stress process [Text] / R. J. Turner, P. Rosswell // Stress and mental health. Contemporary issues and prospect for the future /W. R. Arison, I. H. Gotlib. – N.Y., L.: Plenum Press, 1994. – P. 171-212. – ISBN 0-306-44687-1.

295. Tyler, P. Stress and well-being in health-care staff: the role of negative affectivity, and perceptions of job demand [Text] / P. Tyler, D. Cushway // Stress Medicine. – 1998. – Vol.14, N 2. – P. 99-107.

296. Wallerstaine, J. S. Children of divorce: stress and developmental tasks [Text] / J. S. Wallerstaine // Stress, coping, and development in children /N. Garmezy, M. Rutter. – Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1988. – P. 265-301. – ISBN 0-8018-3651-4.

297. Weekes, N. Sex, stress and health: Does stress predict health symptoms differently for the two sexes [Text] / N. Weekes, J. MacLean, D. Buger // Stress and health. – 2005. – Vol.21, N 3. – P.147-156.

298. Wheatley, D. Sex, stress and sleep [Text] // Stress medicine. – 1998. – V.14. –N 4. – P. 245-248.

299. Wheaton, B. A comparison of the moderating effects of personal coping resources on the impact of exposure to stress in two groups [Text] / B. Wheaton // Journal of community psychology. – 1982. – Vol.10. – N 4. – P. 293-311.

300. Willner, P. Sress and depression: insights from animal models [Text] / P. Willner // Stress Medicine. – 1997. – Vol. 13. – N 4. – P. 229-233.

301. Winneke, G. Separating the impact of exposure and personality in annoyance response to environmental stressors, particularly odors [Text] / G. Winneke, M. Neuf // Environment International: A Journal of science, technology, health, monitoring and policy. – 1996. – Vol. 22. – N 1. – P. 73-81.

302. Wong, P.T. Effective management of life stress. The resource-congruence model [Text] / P.T. Wong // Stress Medicine. – 1993. – Vol. 9. –1. – P. 51-60.

303. Yang, Y. Chinese adolescents with higher social dominance orientation are less prosocial and less happy: A value-environment fit analysis [Text] Y. Yang, W. Li, K.M. Sheldon, Y. Kou // International journal of psychology. – 2019. –Vol. 54. –N 3. – P. 325-332. DOI: 10.1002/ijop.12474.

304. Zagefka, H. Antecedents of intra/intergroup friendships and stress levels among ethnic and religious minority members [Text] / H. Zagefka, A. Mohamed, G. Mursi, S. Lay // International journal of psychology. – 2016. – Vol. 51. – Issue 6. – P. 403-411. DOI: 10.1002/ijop.12201

305. Zivotofsky, A.Z. Gender differences in coping with major external stress [Text] / A. Z. Zivotofsky, M. Voslowsky // Stress and health. – 2005. – Vol. 21. – N 1. – P. 27-31.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета для наблюдения за своим состоянием

Дата _____

УТРО

1. Как Вы себя чувствуете в настоящий момент?

	Очень	Довольно	Скорее	Скорее	Довольно	Очень	
Физически плохо							Физически хорошо
Неудовлетворенным							Удовлетворенным
Слабым							Сильным
Унылым							Счастливым
Беспокойным, тревожным							Спокойным, уравновешенным
Сердитым, раздраженным							Миролюбивым
Неуверенным в себе							Уверенным в себе

2. Сейчас меня волнует следующее:

	Немного	Довольно сильно	Сильно	Очень сильно
Подготовка к занятиям				
Предстоящие сегодня занятия				
Предстоящие экзамены, подготовка к ним				
Взаимодействие с преподавателями				
Бытовые условия				
Проблемы с деньгами				
Взаимоотношения с друзьями и знакомыми				
Взаимоотношения с родителями				
Состояние здоровья				
Другое:				

ДЕНЬ

1. Как Вы себя чувствуете в настоящий момент?

	Очень	Довольно	Скорее	Скорее	Довольно	Очень	
Физически плохо							Физически хорошо
Неудовлетворенным							Удовлетворенным
Слабым							Сильным
Унылым							Счастливым
Беспокойным, тревожным							Спокойным, уравновешенным
Сердитым, раздраженным							Мирнолюбивым
Неуверенным в себе							Уверенным в себе

2. Сейчас меня волнует следующее:

	Немного	Довольно сильно	Сильно	Очень сильно
Подготовка к занятиям				
Предстоящие сегодня занятия				
Предстоящие экзамены, подготовка к ним				
Взаимодействие с преподавателями				
Бытовые условия				
Проблемы с деньгами				
Взаимоотношения с друзьями и знакомыми				
Взаимоотношения с родителями, семейные проблемы				
Состояние здоровья				
Другое:				

ВЕЧЕР

1. Как Вы себя чувствуете в настоящий момент?

	Очень	Довольно	Скорее	Скорее	Довольно	Очень	
Физически плохо							Физически хорошо
Неудовлетворенным							Удовлетворенным
Слабым							Сильным
Унылым							Счастливым
Беспокойным, тревожным							Спокойным, уравновешенным
Сердитым, раздраженным							Миролюбивым
Неуверенным в себе							Уверенным в себе

3. Сейчас меня волнует следующее:

	Немного	Довольно сильно	Сильно	Очень сильно
Подготовка к занятиям				
Предстоящие сегодня занятия				
Предстоящие экзамены, подготовка к ним				
Взаимодействие с преподавателями				
Бытовые условия				
Взаимоотношения с друзьями и знакомыми				
Взаимоотношения с родителями, семейные проблемы				
Состояние здоровья				
Другое:				

4. О чем Вы больше всего думаете, когда волнуетесь по поводу этих вопросов? (Подчеркните то, что подходит и допишите то, чего не хватает)

Подготовка к занятиям	Нехватка литературы и источников, недостаток времени на подготовку, противоречивые инструкции, утомление, нервозность, другое:
Предстоящие сегодня занятия	Недостаточный уровень подготовки, взаимодействие с преподавателем, публичное выступление, контроль и оценка, возможность неудачи, боязнь быть хуже других, другое:
Предстоящие экзамены, подготовка к ним	Недостаточный уровень подготовки, взаимодействие с преподавателем, публичное выступление, контроль и оценка, возможность неудачи, боязнь быть хуже других, возможность неполучения стипендии, предстоящее объяснение с родителями, другое:
Взаимодействие с преподавателями	Строгость, авторитаризм, непредсказуемость поведения преподавателя, его нервозность, эмоциональность, отношение преподавателя к Вам, быстрый темп вопросов, другое:
Бытовые условия	Трудности организации питания, сна, гигиены, быта, отсутствие уединения, условий для спокойной работы, возможностей отдыха, другое:
Проблемы с деньгами	Нехватка средств на питание, транспорт, на приобретение необходимой одежды и обуви, на приобретение модной одежды и обуви, на отдых и досуг, на занятия творчеством и спортом, другое:
Взаимоотношения с друзьями и знакомыми	Отношения с однокурсниками, бывшими одноклассниками, друзьями, любимыми людьми, непонимание, недостаток душевной близости, конфликты, разлука, опасение охлаждения или разрыва отношений, другое:
Семейные проблемы	Взаимоотношения между родителями, взаимоотношения с родителями, с другими родственниками, их здоровье, их отношение к друзьям, непонимание, недостаток душевной близости, конфликты, разлука, другое:

Состояние здо- ровья	Физическое недомогание, слабость, частые про- студные заболевания, хронические заболевания
Другое:	
Другое:	
Другое:	
Другое:	

Обработка результатов:

За каждый ответ начисляется балл в соответствии с нижеследующим ключом.

КЛЮЧ

1. Как Вы себя чувствуете в настоящий момент?

	Очень	Довольно	Скорее	Скорее	Довольно	Очень	
Физически плохо	6	5	4	3	2	1	Физически хорошо
Неудовлетворенным	6	5	4	3	2	1	Удовлетворенным
Слабым	6	5	4	3	2	1	Сильным
Унылым	6	5	4	3	2	1	Счастливым
Беспокойным, тревожным	6	5	4	3	2	1	Спокойным, уравновешенным
Сердитым, раздраженным	6	5	4	3	2	1	Миролюбивым
Неуверенным в себе	6	5	4	3	2	1	Уверенным в себе

2. Сейчас меня волнует следующее:

	Немного	Довольно сильно	Сильно	Очень сильно
Подготовка к занятиям	1	2	3	4
Предстоящие сегодня занятия	1	2	3	4
Предстоящие экзамены, подготовка к ним	1	2	3	4
Взаимодействие с преподавателями	1	2	3	4
Бытовые условия	1	2	3	4
Взаимоотношения с друзьями и знакомыми	1	2	3	4
Взаимоотношения с родителями, семейные проблемы	1	2	3	4
Состояние здоровья	1	2	3	4
Другое:	1	2	3	4
Другое:	1	2	3	4
Другое:	1	2	3	4
Другое:	1	2	3	4

Научное издание

Елена Анатольевна ВАСИЛЕНКО

СОЦИАЛЬНЫЙ СТРЕСС И ЕГО ВЛИЯНИЕ
НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ
АДАПТАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Монография

Редактор
Е.Ю. Никитина
Корректор
Е.Ю. Немудрая

Компьютерная верстка
В.М. Жанко

План выпуска 2019 г. Подписано в печать 18 октября 2019 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.
Уч.-изд. листов 12,2
Тираж 500 экземпляров. Заказ № 603
Оригинал-макет изготовлен в Южно-Уральском научном центре
Российской академии образования.
454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к.502.
Телефон: (351) 216-56-65.
Отпечатано в типографии
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического
университета.
454, г. Челябинск, проспект Ленина, 69.
Телефон: (351) 216-56-16.