

**Раздел VI
ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
(ВОСПИТАНИЯ) ЛИЧНОСТИ**

**Part VI. HUMANIZATION OF EDUCATION (UPBRINGING)
OF THE PERSON**

УДК 13 + 316.6 + 159.923

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ
В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Н. А. Потапова (Новосибирск)

В статье рассматриваются некоторые аспекты гуманизации высшего военного образования. Автор выделяет проблемы гуманизации высшего военного образования, обеспечивающей психологическую безопасность образовательной среды в военном вузе, раскрывает особенности военно-профессиональной подготовки и сложности переноса процесса гуманизации образования. Кроме того, в статье выделяются некоторые факторы социально-психологической адаптации курсантов к обучению.

Ключевые слова: *гуманизация образования, социально-психологическая адаптация, психологическая безопасность образовательной среды, факторы социально-психологической адаптации.*

**THE PROBLEMS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
OF THE CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF EDUCATION HUMANIZATION**

N. A. Potapov (Novosibirsk)

The article considers some aspects of humanization of higher military education. There are discussed the problems of humanization of higher military education, providing psychological safety of the educational environment in the military higher education institution. The author discloses the specific features of military training and complexity of the processes of humanization of education. The present study has identified some factors of socio-psychological adaptation of the cadets to studying.

Потапова Надежда Арнольдовна – аспирант кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

630126, г.Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28.

E-mail: n_potapova07@mail.ru

Key words: *humanization of education, humanism, socio-psychological adaptation, psychological safety of the educational environment, factors of socio-psychological adaptation, cadet.*

Перемены, происходящие в современном российском обществе, усилили потребность в гуманизации образовательного процесса, что предполагает уважение к человеческому достоинству в обучении и воспитании, ориентацию на обучаемого, его потребности, возможности и психологические особенности. Под гуманизацией высшего образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентации и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности [1].

К основным положениям гуманизации образования мы относим: комплексный подход к проблемам гуманизации образования, который предполагает поворот к целостному человеку и к целостному человеческому бытию; гуманные технологии обучения и воспитания обучающихся.

Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии образования. В значительной степени гуманизация образования связана с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности, что определяется степенью сформированности гуманистического образа жизни. Таким образом, по нашему мнению, гуманное образование обеспечивает безопасную образовательную среду, а точнее, психологическую безопасность образовательной среды.

Безопасность образовательной среды пока выступает как новое и недостаточно разработанное в психолого-педагогической области понятие [2]. Один из разработчиков данной проблемы, И. А. Баева, предполагает, что под «образовательной средой» понимается психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение; психологической сущностью этой реальности является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса [3, с. 5–11]. В своей работе О. О. Андронникова психологическую безопасность образовательной среды рассматривает как состояние образовательной среды, создающее защищенность или свободу от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [4, с. 28–36]. Данное определение психологической безопасности образовательной среды, на наш взгляд, дает достаточно полное представление о гуманном образовании.

Итак, для того чтобы приобрести подлинно гуманный характер, воспитание и обучение должно осуществляться в основном через организацию

и руководство видами деятельности и обеспечивать наилучшие условия для развития в этих видах деятельности психологических качеств, специфичных для возраста и имеющих непреходящее значение, в первую очередь – образных форм познания мира и социальных эмоций. Следовательно, гуманизация высшего образования обеспечивает обучаемым безопасную образовательную среду, в которой процесс социально-психологической адаптации к обучению будет иметь конструктивную направленность и пройдет за меньший промежуток времени. Социально-психологическая адаптированность определяется А. А. Налчаджяном как состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои социогенные потребности в полной мере, идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет ему эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [5]. Рассматривая понятие «показатели социально-психологической адаптации (или адаптированности)», мы не можем обойтись без понятия «факторы адаптации». Вопрос о факторах адаптации относится к проблеме детерминации адаптационного процесса. Под факторами понимают условия, влияющие на значение показателей адаптации. П. В. Кузнецов выделяет семь комплексных факторов, влияющих на успешность адаптации: экономический (материальный), самосохранения, регулятивный, воспроизводственный, коммуникативный, когнитивный и самореализации. Каждый комплексный фактор включает в себя ряд частных факторов [6]. Выделенные факторы соответствуют основным потребностям человека. Первые четыре фактора характеризуют насыщаемые потребности, то есть те, которые по мере удовлетворения утрачивают свою актуальность – это низшие потребности. Три других фактора характеризуют высшие потребности, то есть ненасыщаемые. Соглашаясь с предложенной П. В. Кузнецовым классификацией факторов (поскольку она наиболее полно описывает систему факторов, оказывающих комплексное влияние на успешность адаптации, и имеет ряд преимуществ по сравнению с другими подходами), мы определяем ее главное преимущество – она представляет собой попытку реализации системно-комплексного подхода к изучению такого сложного и неоднозначного явления, как социально-психологическая адаптация [6].

А. В. Петровский, изучая процесс вхождения личности в социум, выделил три фазы социального развития. Начальная фаза, получившая название «адаптация», предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности [7]. Если говорить о студентах, то основным видом социально-психологической адаптации к обучению в вузе, является дидактическая адаптация, которая дает возможность научиться: слушать лекцию, самостоятельно изучать и конспектировать рекомендованную литературу, качественно готовиться к семинарским занятиям и т. д. Для курсантов же военных вузов учеба в военном училище – начало самостоятельной жизни. Юноши впервые встречаются с новой обстановкой, с неизвестными ранее условиями учебы и жизни военного училища. Возникает противоречие между привычными формами поведения и уставными требованиями. Молодые кур-

санты еще не полностью осознали их сущность, не овладели приемами выполнения. Происходит ломка старого динамического стереотипа и формирование нового, перестройка старых и выработка новых привычек. Этот процесс небезболезненный, он может вызвать отрицательные психические реакции, переживания, так как зарождается противоречие между сложившимся у будущих офицеров представлением о воинской службе и восприятием ими уклада жизни в военном училище. Многие курсанты не имеют в полной мере представления о трудностях воинской службы, о требованиях, предъявляемых к личности будущего офицера.

Обучение или учебная деятельность курсантов имеет ряд особенностей, к которым можно отнести: своеобразие целей и результатов, планомерная подготовка к выполнению служебных обязанностей в качестве офицера Вооруженных Сил Российской Федерации, овладение для этого необходимыми знаниями, навыками, умениями, тесное сочетание учебы и службы; особые средства обучения – не только книги, лабораторное оборудование, технические средства обучения, но и реальные орудия, боевая техника и другие модели будущей служебной деятельности; интенсивность функционирования психики, высокое интеллектуальное и психическое напряжение; ситуации, вызывающие высокое физическое напряжение (занятия в поле и на полигонах); подготовка и сдача зачетов и экзаменов, войсковая стажировка и полигонная практика и т. д. [8].

Совместная учебно-служебная деятельность и непосредственность контактов членов социальной группы (воинский коллектив), неформальное общение служат основой общности взглядов, норм поведения и ценностных ориентаций, мнений и групповых предпочтений, установок и других социально-психологических явлений. Одним из ранних проявлений наступления адаптации считается принятие конкретной личностью коллективно выработанных общих норм, идеалов, ценностей, а также укрепление связи нового члена коллектива с формальными лидерами, занимающими иерархию власти (командирами).

При изучении социально-психологического компонента адаптации к различным видам деятельности, где выделяются отношения отдельной личности и коллектива, нами был сделан вывод, что курсант в силу временных и пространственных ограничений не в состоянии вступать во всю совокупность общественных отношений. Он испытывает влияние лишь определенной части социальной системы, в которую оказывается непосредственно включенным (военный институт, воинское подразделение). В ходе нашего исследования больше половины курсантов (около 54 %) указали на сложность, вызывающую психическую напряженность – притеснения со стороны командиров. В этом случае можно говорить о неполном понимании курсантами требований дисциплины со стороны командиров и еще недостаточной сформированности дисциплинированности у них, – как, впрочем, и о притеснениях, а возможно, и педагогической некомпетентности должностных лиц. Также было отмечено, что в данной выборке трудности в подчинении испытывают 42 % испытуемых, что говорит о психологической неготовности юношей выстраивать служебно-ролевые взаимоотношения согласно воинскому уставу.

При исследовании той же выборки было выявлено, что 75 % курсантов испытывают недостаток общения с близкими людьми, то есть не удовлетворена потребность в интимно-личностном общении, из чего следует предположить, что еще не произошло усвоение новой социальной роли (как члена данной социальной группы). Почти 40 % чувствуют свою изолированность от общества, а 80 % опрошенных заявляют о недостатке информации о происходящем в жизни общества, вследствие чего чувствуют себя в полной изоляции. Таким образом, исходя из специфики обучения курсантов в высшей военной школе, мы предполагаем, что одним из факторов, влияющих на процесс социально-психологической адаптации, может быть психическая депривация [9]. Депривация наступает в ситуации, для которой характерно стимульное обеднение. Одним из факторов развития депривации становится изоляция; именно таковой для курсантов первого курса является пребывание в ограниченном пространстве на территории военного института, при редком (или же полном) отсутствии проведения свободного времени за территорией института, длительное общение только в определенной группе, постоянное нахождение в условиях строгого режима. Происходит отрыв от привычной социальной среды, семьи, друзей, привычных форм отдыха, то есть прекращение уже сложившихся привычных связей личности со средой. Таким образом, у курсанта возникает невозможность удовлетворять привычные жизненные потребности; кроме того, имеет место монотонность деятельности, монотонность общения. В нашем случае мы можем говорить об эмоциональной депривации – разрыве сложившихся эмоциональных связей и невозможности на первых порах установления эмоционального отношения; о депривации социальной – ограничении автономной роли.

Поступление в высшее военное учебное заведение является этапом жизненного самоопределения. В ходе учебно-профессиональной деятельности курсант идентифицируется с ролью военнослужащего, сослуживца, обучаемого в высшем учебном заведении. В современной психологической науке изучены такие взаимосвязанные феномены, как «Я-концепция» и личностная, социальная идентичность. В. Я. Ядов разделяет понятия «идентичность» и «идентификация», он понимает идентичность как некоторое состояние тождественности самому себе, а идентификацию – как процесс, ведущий к данному состоянию [10]. Развитие личности в онтогенезе можно рассматривать как цепь более или менее удачных вариантов адаптации индивида, в результате которых формируется определенная система отношений и «Я-концепция» человека. «Я-концепция» – интегративный фактор, обеспечивающий внутриличностную адаптацию с базовой потребностью – социальным одобрением, самопринятием и стремлением к самоактуализации. Одним из субъективных критериев адаптированности военнослужащего к военной службе является наличие адекватной, достаточно высокой самооценки при позитивном «Я-образе» («Я-концепции»), предполагающим отсутствие внутренних конфликтов, эмоциональной истощенности и пр. Самоидентификация определяется как самооценка собственных личностных свойств и потенций в качестве деятельного субъекта, включая физические, нравственные, психические и иные качества, как они представляются индивиду в его собственном самосознании и в вос-

приятии других, прежде всего представителей референтной группы. Таким образом, вырабатываются личные закрепленные формы поведения роли курсанта, что мы понимаем как одну из составляющих социально-психологической адаптированности курсанта. Можно сказать, что при ощущении себя в качестве деятельного существа здесь проявляется один из аспектов личностной идентичности – субъектная идентичность. Субъектная идентичность – ощущение неповторимости, уникальности своего деятельностного потенциала, способа жизнедеятельности, достижения и реализации смысла, целей и задач. Условием возникновения этого вида идентичности (которая, на наш взгляд, является одним из субъективных критериев социально-психологической адаптированности курсанта) является степень признания (подтверждения). Степень признания проявляется в пределах шкалы «подтверждение – неподтверждение». Переживания неподтверждения возникают в результате неудовлетворения потребности в признании и будут осознаваться курсантом как непонимание, неприятие, невнимание, презрение и т. д. – со стороны командиров, преподавателей, сослуживцев. Он будет чувствовать себя отвергнутым, незамеченным, лишним. В этом случае личность имеет три стратегии жизнедеятельности: гиперадаптация, полная зависимость от других, вплоть до самоуничтожения (конформизм); стремление к господству, к власти над людьми, способность психически (или физически) разрушить другого человека; отчуждение, отрицание, возвеличивание себя. В случае признания успешнее будут формироваться ответственность, инициативность. Причинами кризиса субъектной идентичности и, как следствие, социально-психологической неадаптированности курсанта, могут выступать как индивидуально-личностные психические особенности субъекта, так и личностно разрушающая среда, личностно разрушающая деятельность коллективного субъекта.

Исходя из вышесказанного мы можем предположить, что одним из факторов социально-психологической адаптации будет являться степень влияния на личность в процессе социально-психологической адаптации методов поощрения и наказания со стороны командиров. Однако реализация современной гуманизации образования в условиях высшего военного образования (которая влечет и более успешный процесс социально-психологической адаптации курсантов к обучению), где все взаимоотношения регулируются уставами (например, «Уставом внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации», «Дисциплинарным уставом Вооруженных Сил Российской Федерации»), будет иметь свои особенности. Вся деятельность командиров и начальников опирается на властную силу практического, организующего и регулирующего воздействия на жизнедеятельность воинских организаций и коллективов в целях ее упорядочения, сохранения или преобразования. Соглашаясь с точкой зрения А. Г. Балицкого, что ориентация на гуманистические идеалы предполагает приоритет интересов личности перед государством, студента перед администрацией, следует (если действительно желаем реализовать идеалы гуманизма в системе высшего военного образования) исходить из приоритета личности перед любыми надличностными институтами [1]. Но легче провозгласить этот лозунг, чем осуществить его на деле, так как спецификой воен-

но-профессиональной группы является «авторитарно-коллективистская идеология» [11, с. 179–184]. Исходя из особенностей образовательного процесса в высшей военной школе, на наш взгляд, более целесообразно говорить о педагогическом гуманизме командования и преподавателей высшей военной школы, нежели о гуманизации образования, о составляющей которой говорилось выше. Педагогический гуманизм характеризует способность личности педагога-офицера на основании психологических и педагогических знаний осуществлять процесс воспитания будущего офицера, учитывая его индивидуальные способности. Представляется необходимым инновационное проектирование, направленное на создание системы социально-психологической адаптации курсантов младших курсов высшей военной школы к вузовской среде, что предусматривает проведение единой образовательной политики. Крайне важно создать систему эффективного институционально-организационного обеспечения воспитательной работы, обеспечить организацию взаимодействия многоуровневой системы организаций, учреждений и служб в воспитательной работе. Все это призвано способствовать созданию благоприятных условий обучения, превращая гуманизацию образовательных отношений в действенный фактор более успешной социально-психологической адаптации курсантов к обучению в военном вузе и воспитанию будущих офицеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Балицкий А.** Гуманизация и гуманитаризация образования // Высшее образование в России. – 2007. – № 2. – С. 108–112.
2. **Камашев С. В.** Стратегия национальной безопасности и образования: социально-философский анализ // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 102–109.
3. **Баева И. А.** Психологическая безопасность в образовании. – СПб. : Союз, 2002. – 271 с.
4. **Андронникова О. О.** Профилактика виктимной дезадаптации педагогов в условиях небезопасной образовательной среды // Безопасность образовательной среды : сб. ст. / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – М. : Экон-Информ, 2008. – С. 28–36.
5. **Налчаджян А. А.** Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван : АН АССР, 1988. – 258 с.
6. **Кузнецов П. В.** Адаптация как функция развития личности. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 75 с.
7. **Петровский А. В.** Основы педагогики и психологии высшей школы. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 296 с.
8. **Потапова Н. А.** Некоторые аспекты безопасной образовательной среды в высшей военной школе и ее влияние на процесс социально-психологической адаптации курсантов и совершенствование учебной работы // Проблемные вопросы учебной и методической работы на кафедрах и пути их решения НВВКУ : материалы науч.-метод. конф. – Новосибирск : Изд-во НВВКУ (ВИ), 2010. – С. 34–36.
9. **Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П.** Большой психологический словарь. – М. : Прайм-Еврознак, 2005. – 672 с.
10. **Ядов В. А.** Социальная идентичность личности. – М., 1994. – 192 с.
11. **Гомбоева Л. В.** Гуманизация образования: от «недочеловечности» к «человечности» // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 179–184.