

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ РЕГИОНОВ РОССИИ

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ К ИЗМЕНЯЮЩИМСЯ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ В ПЕРИОД НАЧАЛА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

О. В. Андриюшевич
Екатеринбург

Проблема адаптации человека к изменяющимся условиям жизни и деятельности является основной проблемой в медицинской психологии. Она глубоко разрабатывалась в отечественной психофизиологии и психологии (П. К. Анохин, И. П. Павлов, М. И. Дьяченко, В. И. Медведев, Ф. Б. Березин) [1,2]. Адаптация в психологии понимается как системный (развивающийся на всех уровнях организации функций человека), фазный приспособления к изменяющимся условиям жизнедеятельности (В. И. Медведев, Г. М. Зараковский, Л. А. Китаев-Смык, Ф. Б. Березин, Е. Ю. Коржова) [2–4].

В особом ряду стоят проблемы школьной адаптации (О. В. Панферова) [5], социально-психологической адаптации подростков и их девиантного поведения (И. И. Черемушников, Е. С. Барышева) [6], адаптации новобранцев к условиям военной службы и т. д. Перемены места жительства, переход от одной формы деятельности к другой, изменение социального окружения, – все это те ситуации, которые предполагают трансформацию сложившихся систем отношений личности. Процессы адаптации сопровождаются эмоциональными, поведенческими, личностными реакциями, иногда сходными с патологическими. Профилактика нарушений адаптации является одной из основных задач психологического сопровождения.

Начало обучения в вузе и переживание психического напряжения, обусловленного неадекватностью наличных отношений личности новым обстоятельствам представляет собой такую типичную ситуацию.

Цель данного исследования состоит в обосновании мероприятий психологического сопровождения студентов и профилактики нарушений адаптации у них. Для этого проводилось клинико-психологическое обследование поступивших в вуз студентов с последующим динамическим наблюдением их в течение первого года обучения. Наряду с клинико-психологическими интервью, которые проводились регулярно весь период наблюдения, использовались психодиагностические методики: специально разработанная анкета, представляющая собой структурированное интервью по основным аспектам жизни и обучения, тест оценки интеллекта (прогрессивные матрицы Равенна), опросник личностных черт (МРІ Г. Айзенка), тест незаконченных предложений (модификация методики Сакса – Леви), методика оценки значений (семантический дифференциал Ч. Осгуда), метод цветочных выборов (МЦВ, модификация цветового теста М. Люшера).

В результате анализа полученных данных были выявлены психогенные факторы непривычных условий жизнедеятельности и индивидуально-психологические особенности психических реакций студентов в этих условиях. В исследовании приняли участие студенты 1 курса РГПУ им. А. И. Герцена ($n = 85$), обучающиеся на психолого-педагогическом факультете и в институте народов севера. Средний возраст испытуемых составил 17–18 лет.

62% студентов проживают в Санкт-Петербурге 0,5–1 год, остальные поступали в вуз из регионов, климатически и социально-экономически отличающихся от местных условий проживания (Якутия, Ямало-ненецкий АО). 50% обследованных студентов живут в домашних условиях с родителями или родственниками, 50% – в студенческих общежитиях. Подавляющее большинство первокурсников самостоятельного заработка не имеют и состоят на иждивении (родителей, родственников) или получают государственные стипендии (стипендия от края для приезжих северян). Трудности финансового характера отмечали 46% студентов в начале обучения в вузе. Многие сетовали на отсутствие навыков самостоятельного планирования своих денежных трат и, как следствие этого, хроническое безденежье.

Среди психологических детерминант качества адаптации, на начальном периоде обучения в вузе следует отметить такие, как: самооценка (этот показатель значимо связан с отношением к обучению, к преподавателям и к сокурсникам). Отношение к себе и самооценка оказались зависимы от условий проживания студентов: у проживающих дома с родителями студентов отношение к себе позитивнее, нежели чем у тех, кто живет в общежитиях. Вместе с тем, самооценка связана обратной зависимостью с успеваемостью, последняя выше у студентов с критичным отношением к себе ($r = -0,33$; $p < 0,05$). 90% обследованных студентов отмечают переживание различного рода опасений и страхов, связанных с учебой, с жизнью в большом городе, с неопределенностью будущего. Однако, оценки уровня тревожности не превышали нормативных у 88% обследованных. Но у 36% студентов-первокурсников коэффициент вегетативного баланса превышал единицу, что может косвенно свидетельствовать о переживании дистресса и эмоционального напряжения. Признаками психического напряжения, связанного с адаптацией к новым условиям жизни и деятельности являлись и субъективные жалобы, отражающие чувство неудовлетворенности студента различными аспектами своей новой жизни: заниженная самооценка, негативное отношение к своему будущему, слабая идентификация себя с предполагаемой профессией, отсутствие мотивации к обучению. Такие жалобы оказались наиболее характерны для студентов с исходно высокими оценками по шкалам нейротизма и интроверсии. Социально-психологические факторы психотравматизации для таких студентов – необходимость проживания в общежитии, денежные затруднения, трудности в установлении адекватных отношений в учебной группе.

В результате динамического наблюдения обследованных студентов была выделена группа нуждающихся в динамическом наблюдении студентов с трудностями адаптации. В нее вошли около половины студентов от всего числа поступивших на первый курс обучения в вузе. Эти студенты в наибольшей степени испытывали трудности адаптации к условиям обучения в вузе, что проявлялось как в жалобах на самочувствие и настроение, так и в объективных признаках: низкая успеваемость, трудности взаимоотношений в учебных группах. Характерно, что в системе отношений личности этих студентов отмечались трудности идентификации с новым статусом, с будущей профессией, страхи и опасения, связанные с выбором профессии и с профессиональным будущим.

Анализ психических реакций адаптации показал, что основным направлением психологической коррекции и профилактики нарушений адаптации является помощь в формировании рациональных и адекватных новым условиям отношений личности в их эмоционально-поведенческом и мотивационном аспектах.

Литература

1. Анохин П. К. Функциональная система как основа физиологической архитектуры поведенческого акта [Текст] / П. К. Анохин. М., 1979.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин. Л., 1988.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса [Текст] / Л. А. Китаев-Смык. М., 1983.
4. Медведев В. И. О проблеме адаптации [Текст] / В. И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. Л., 1984.

5. Панферова О. В. Особенности индивидуальности и адаптация к школе ребенка [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / О. В. Панферова. Тула, 1996.

6. Черемушникова И. И. Немедикаментозные технологии совершенствования системы профилактики дезадаптации и девиантного поведения среди студенческой молодежи [Текст] / И. И. Черемушникова, Е. С. Барышева // Успехи современного естествознания, Оренбург, 2008. № 6.

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТА КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАСНИКА

Л. С. Байтимерова

Оренбург

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» зафиксировано положение о том, что «...общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования».

В педагогической науке не существует единого согласованного перечня ключевых компетенций.

По мнению Г. К. Селевко, компетенция – это готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения и т. д. [2].

В наших исследованиях в структуре ключевых компетенций старшеклассника мы рассматриваем и креативные умения – как структурный компонент личности, определяющий возможность осуществления творческой деятельности, характеризующий высшую продуктивную степень активности личности при решении учебных задач и обеспечивающий оригинальное решение проблем в нестандартных ситуациях, формулирование гипотезы, выдвижение идеи, преодоление стереотипов, ведение диалога с изучаемым объектом, прогнозирование роста и развития [1].

Теоретический анализ и результаты опытно-поисковой работы позволили выявить, во-первых, педагогический потенциал образовательного процесса в формировании креативных умений как резерв образовательного пространства, проявляющийся в обращенности к субъекту, обеспечении диалогического взаимодействия и сотворчества субъектов образовательного процесса; интеграции оптимальных методов дифференциации и индивидуализации, вариативности, открытости и субъективности содержания образования, преобразовании характера деятельности учащихся на основе реализации инновационных форм и методов, интенсификации учебного процесса. Во-вторых, закономерную связь: зависимость формирования креативных умений от характера педагогического взаимодействия, роль которого заключается в признании старшеклассника субъектом образовательного процесса, в активном включении всех субъектов в обсуждение и выполнение действий на различных этапах взаимодействия, в признании ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений. Реализация выявленной закономерной связи стала возможной благодаря преобразованию характера деятельности субъектов образовательного процесса в ходе внедрения инновационных форм и методов обучения; обеспечения открытости содержания образовательного процесса за счет вариативности используемых технологий. В-третьих, что комплексная реализация внешнего (осуществление диалогического общения на основе субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика в творческой деятельности) и внутренних (формирование положительной мотивации; акти-