

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В УНИВЕРСИТЕТЕ НА ПЕРВОМ КУРСЕ

Бутурлина А.В.

Белорусский государственный аграрный технический университет, г.Минск

В конце 1990-х гг. резко повысилась ценность высшего образования, которое рассматривается в качестве возможности материального обеспечения себя в будущем. Данная тенденция сохраняется и ярко проявляется в объективно высоком конкурсе при поступлении в вузы, вне зависимости от вида обучения и формы оплаты, что указывает на устойчивое желание у современной молодежи получить высшее образование. Вхождение в университетскую действительность - это важный период изменений в жизни субъекта, которые в первую очередь связаны с утратой своего обычного статуса в сложившихся взаимоотношениях, что уже потенциально является фактором стресса. Этап вхождения в университетскую действительность характеризуется наиболее высоким уровнем тревоги в течении всего срока обучения.

Студенческий возраст, согласно Б.Г.Ананьеву, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, то есть формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности[1].

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты. Необходимым условием успешной деятельности студента на первом курсе является освоение новых для него особенностей обучения в вузе. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается принадлежность к выбранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта.

В процессе адаптации первокурсников к вузу можно выделить следующие главные трудности:

- отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива;
- неопределенность мотивации выбора профессии;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного повседневногo контроля педагогов;
- новые условия деятельности студента в вузе – это качественно иная система соотношения ответственности и зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, недочетами воспитания в семье и школе.

Исследования, оценивающие адаптацию студентов к обучению в университете, фокусируются в первую очередь на интеллектуальных достижениях, как предикативном факторе успеха студентов и продолжения обучения. При некотором снижении уровня общего интеллектуального развития, возможна компенсация за счет повышения мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности или аккуратности учебной деятельности. Однако довольно часто студенты с трудом справляются с предъявляемыми в вузе требованиями, что не может не отразиться на их психологиче-

ском самочувствии и отношении к своей будущей профессии, что часто проявляется в отсутствии стремления к развитию профессионально важных качеств, к приобретению знаний.

Сложности в адаптации составляют часть проблем, с которыми наиболее часто сталкиваются первокурсники. Социальная адаптация одновременно включает создание сети взаимоотношений, способность управлять новой социальной свободой (прогулки, вечеринки и т.д.), а также интеграцию в социальную жизнь университета. Эта сложность социальной адаптации увеличивает и чувство одиночества.

Согласно исследованиям Terenzini P.T., социальная адаптация студентов является залогом возможных достижений в обучении. На первых этапах вхождения в университетскую действительность такую социальную поддержку оказывают старые школьные друзья, общение с которыми способствует адаптации к обучению в университете. При этом отсутствие социальной поддержки влияет на решение бросить учебу[5].

Чтобы адаптироваться к новому окружению, студент должен проявить способность одновременно использовать опыт, полученный ранее в школе, при этом быть достаточно гибким, чтобы адаптироваться к новой системе обучения. При этом адаптация требует активного участия самого субъекта. С того момента, когда студент перестает быть активным, его можно рассматривать как плохо интегрированного: «пассивность – это результат неинтеграции в студенческую жизнь»[4]. К тому же, молодые люди, которые вкладывают свои силы во внеучебную деятельность имеют лучшие результаты, чем остальные: «преуспевающие люди - это те, которые занимаются ещё чем-то помимо работы»[4]. Таким образом, участие во внеучебной деятельности позволяет нивелировать особенности высшего образования, вызывающие беспокойство.

Результаты анкетирования, проведенного Farnill D. и Robertson M.F. доказывают, что именно первые две недели после начала занятий влекут за собой наибольший стресс для студентов. Уровень тревоги является более высоким при включении в университетскую среду, чем во время экзаменов по окончанию первого семестра[3]. Это переходное время является периодом сильной уязвимости. Стресс определяется Р. Лазарусом и С. Фолкманом как «особые взаимоотношения между индивидом и средой, которые воспринимаются индивидом как превышающие его возможности, и ставящие также под угрозу его благополучие»[2]. Уровень стресса, испытываемый субъектом, пропорционален требованиям среды, воспринимаемым в данной ситуации. Этот уровень стресса зависит также от важности, которой наделяет субъект это событие, в сравнении с другими аспектами жизни. Исследования свидетельствуют, что стресс и тревога, переживаемые новыми студентами, это как раз следствие ожидаемых успехов в отношении самих себя, при этом ожидаемые успехи воспринимаются ими как проходящие, что следует из предыдущего опыта. Ожидания в успеваемости усугубляют социальные факторы стресса, такие как чувство одиночества, нехватка времени, которое можно потратить на себя, финансовые проблемы. Многие новые студенты чувствуют себя неспособными ответить на требования высшего образования (интеграция, понимание, результат), а также требования взрослой жизни (самостоятельное управление повседневной жизнью: питание, бюджет, свобода и т.д.).

Таким образом, в юношеском возрасте переход от школьного к вузовскому обучению является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их личностном развитии и эффективности профессиональной подготовки. Сказанное дает основания отнести проблему психологической поддержки студенчества в период адаптации к образовательному процессу вуза к числу наиболее актуальных проблем высшей школы. Этот период требует сопровождения каждого нового студента, до тех пор пока он успешно не интегрируется в свое новое окружение.

Литература

- 1 Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.1. - М., 1980.
- 2 Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. – Л.: Лениздат, 1970. – С. 178 – 208.
- 3 Farnili D., Robertson M.F. (1990). «Sleep disturbance, tertiary-transition stress, and psychological symptoms among young first-year Australian college students », Australian Psychologist, 25 (2), 178-188.
- 4 Lapeyronnie J.-L.M. (1992). Campus Blues: les étudiants face à leurs études, Paris: Le Seuil.
- 5 Terenzini P.T. (1993). « The transition to college : diverse students, diverse stories », 33rd. Annual Forum of the Association for Institutional Research, Chicago, 16-19 mai.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бараева Е.И., к.псих.н., доцент

ГУО «Республиканский институт высшей школы»

Педагогическая деятельность является исключительно сложной, напряженной, лично и общественно ответственной, многофункциональной, реализуемой в системе профессий «человек – человек». Педагогическая деятельность многогранна, что подтверждается даже неполным перечнем ее функций: информационная, развивающая, обучающая, познавательная, творческая, воспитательная, преобразующая, мобилизующая, исследовательская, прогностическая, консультирующая, коммуникационная, речевая, контрольно-оценочная, социально-психологическая и др.

Психоэмоциональные нагрузки в педагогической деятельности, связанные с необходимым и нередко напряженным общением способствуют появлению и развитию профессионального стресса. В свою очередь длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижению общей психической устойчивости, появлению чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, эмоциональной опустошенности, ухудшению физического самочувствия. В начале 70-х гг. американский психиатр Х.Фрейденберг описанные симптомы определил как состояние «выгорания». На сегодняшний день исследователями выделено около 100 симптомов выгорания. Основные из них Е.Махер называет следующие: усталость, истощение, бессонница, негативное отношение к клиентам, к работе; негативная «Я-концепция», психосоматические недомогания и др.

Маслач К. выделяет три основных показателя синдрома «эмоционального выгорания». Это эмоциональное истощение, неудовлетворенность профессиональной деятельностью, обезличивание интерперсональных отношений.

Развитие синдрома профессионального выгорания носит стадийный характер. На начальных этапах наблюдаются повышенные энергетические затраты организма, связанные с чрезвычайно высокой положительной установкой на выполнение профессиональной деятельности. По мере развития синдрома выгорания появляются чувство усталости и истощения, сопровождаемые снижением интереса к самой работе.

В динамике развития выгорания Р.Л.Венинг и Дж.П.Спратли выделяют пять стадий.

Первая стадия – "медовый месяц" – период значительной энергии, высокого энтузиазма и удовлетворения. При этом отмечается, что даже стресс наслаждения требу-