

УДК 159.923:378.178

**СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ***О. В. Чернова, М. В. Сячин*

Актуальность выбора темы обуславливается тем, что процесс адаптации студентов требует особого внимания и отношения. Попадая в новую для него среду, студент на первом курсе неизбежно сталкивается с проблемами разнообразного характера, начиная от удовлетворения элементарных физиологических потребностей и заканчивая потребностью в самореализации.

Цель исследования: рассмотреть социокультурную адаптацию студентов с позиции ценностных ориентаций и самореализации личности.

Ученые рассматривают адаптацию как особую социальную форму движения. Данный аспект процесса адаптации рассматривается в работах Л. П. Бугеовой, Э. П. Маркарян, И. К. Калайкова и др.

Социальную адаптацию обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности человека и его социального окружения. Данный аспект исследуется в работах И. А. Борискина, Н. А. Ермоленко, И. А. Милославской, В. Н. Шубкина, Е. Н. Сметанина и др. Социальная адаптация – это результат биосоциальной эволюции, в ходе которой разные уровни адаптирующихся систем – адаптантов (индивидов, социальных групп и социальных институтов), активно участвуют в адаптационных процессах. Эта активность двусторонняя: адаптанты не просто приспосабливаются к изменившимся условиям среды, но и преобразуют среду, «окультуривают» её. Подчёркивая момент активности, Э. С. Маркарян предлагает отнести человеческое общество «к особому разряду адаптивно-адаптирующих систем». Для человека адаптироваться – значит, по-особенному вжиться в новые для него условия общественной жизни, сознательно овладеть новыми приёмами взаимодействия с людьми. Данный процесс не является врождённым, способность к адаптации приобретается каждым человеком индивидуально (8).

Социальная адаптация также есть процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, который включает в себя усвоение норм и ценностей среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Социальная адаптация – это «способность человека изменять своё поведение, состояние или качество в зависимости от изменения условий своей жизнедеятельности, а также его способность изменять среду и приводить её в соответствие со своими личными особенностями» (12, с. 152).

Рассматривая вопрос о биологическом развитии человека, Н. П. Дубинин отмечал, что основным для эволюции человека является процессы гармонизации, то есть приспособления биологических особенностей человека к новым возможностям его существования как социального существа, обладающего сознанием. Этот тип биологической адаптации, развития и прогресса Н. П. Дубинин назвал гармонизирующей эво-

люцией. Поэтому понятие «адаптация» отражает «самое существенное в жизни живой материи – её свойство стремиться к равновесию» (10).

Социальная адаптация включает ряд разновидностей, выделяют социально-профессиональную, социально-бытовую, социально-политическую, социально-психологическую и социокультурную адаптации.

Социокультурная адаптация проявляет себя через культуру общества, сопровождая культурные процессы и собственно-духовную жизнь человека. Определяется как «форма взаимоприспособления субъектов и социокультурной среды на основе обмена духовно-практическими возможностями и результатами деятельности в конкретных адаптивных ситуациях» (4, с. 56).

При вхождении в новую социальную среду человек становится перед проблемой принятия её культурных особенностей. Вчерашний школьник, попадая в студенческую среду, испытывает своеобразный «культурный шок» (термин введён К. Обергом), действие которого усиливается на жителей сельской местности, поступающих в учебные заведения города. Подобный шок сопровождается неприятными чувствами (потери друзей и прежнего статуса, отверженности, удивления или дискомфорта при осознании различия между культурами), путаницей в ценностных ориентациях, недостатком уверенности в себе, тревожностью, раздражительностью. Но «культурный шок» ассоциируется не только с негативными последствиями. Позитивной его стороной является принятие адаптантами новых ценностей, норм, моделей поведения, необходимых для дальнейшего саморазвития и личностного роста.

Таким образом, при благоприятных условиях вхождения в новую культуру, человек проходит цикл «стресс – адаптация – личностный рост».

Американские ученые (Дж. Бери, С. Бокнер, М. Беннет и др.) разработали ряд моделей успешной адаптации (ассимиляция, сепаратизм, маргинализация, интеграция и т. п.), проявив единодушие в том, что успешная социальная адаптация представляет собой не ассимиляцию с чужой культурой и даже не приспособление к новой среде. Она заключается в овладении богатствами ещё одной культуры без ущерба для собственной.

С. И. Гессен, утверждая, что человек детерминирован средой, считал, что адаптация к этой среде не есть конформизм, а «высвобождение» от неё. Одна из задач образования, в частности, заключается в помощи человеку в этом высвобождении (2, с. 66).

Процесс образования связан с процессом становления личности, с идентификацией ей себя как определённой социальной категорией. Сам процесс адаптации предполагает приобретение нового опыта, добавляющего новое в содержание понятия «образ личности», как целостной системы.

В отличие от процесса адаптации всех других живых систем адаптацию человека нельзя рассматривать только лишь как процесс приспособления к изменяющимся условиям. Процесс адаптации человека сопровождается изменением образа личности, а следовательно, является более энергозатратным. Энергия в данном случае расходуется в процессе личностного роста или процессов обратных, сопровождающих процесс адаптации.

Процесс социокультурной адаптации в студенческой среде есть не только процесс приспособления. Каждая культурная среда по-своему формирует человека, придавая ему черты нормативного подобию или же разнообразия, допустимого в рамках определённой культуры или культурной группы. Студенческая среда не является исключением.

Обратимся к самому общему определению культуры. Так, «культура – это не чисто духовная субстанция, ограниченная рамками сознания и существующая лишь посредством сознания, а особого рода объективная действительность, которая, в отличие от природной действительности, имеет субъективный, не в смысле «сознательный», а в смысле «деятельный» источник происхождения» (13, с. 5).

Поступая в вуз или колледж, абитуриент попадает в новую для него социальную среду, которая становится для него постоянной и в целом неизменной на протяжении всего обучения. Она занимает большую часть его времени, становится неотъемлемой частью его жизни, причём не только в деятельностном плане (обучение), но в социальном и в культурном.

Студенчество – это определённая «форма жизни», социальная среда, имеющие важное значение для дальнейшего развития личности. Студент же здесь выступает как основной носитель норм и ценностей, создающий наряду с преподавателями его атмосферу, создающий так называемую «корпоративную культуру» вуза или колледжа.

По сути, студенческая культура является результатом деятельности всех индивидов, принимающих активное участие в жизни учебного заведения. Личность в любом учебном заведении можно охарактеризовать пятью основными видами потенциала: познавательным, морально-нравственным, творческим, коммуникативным и эстетическим. Такие потенциалы играют роль динамических характеристик, задающих направленность процессу развития личности. На реализацию адаптивного потенциала влияют следующие факторы: стартовое положение, профессиональная направленность личности, приоритеты в личностных ориентациях и установках, степень активности в освоении социокультурной среды (4).

Адаптивный потенциал зависит от системы жизненных ценностей и установок и ценностных ориентаций (7). В студенческом возрасте процессы развития и становления личности выходят на передний план, занимая одно из ведущих положений.

Проблема ценностных ориентаций личности в настоящее время приобретает комплексный характер, являясь предметом изучения различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область

исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики. Весь процесс адаптации является процессом формирования и принятия ценностей. Формирование ценностных ориентаций личности можно назвать одним из аспектов социокультурной адаптации.

В этой связи вполне обоснованной представляется точка зрения Б. Г. Ананьева, который рассматривает ценностные ориентации как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности. Поэтому психологическое исследование личности невозможно без социолого-философского и социально-психологического изучения самих ценностей (1). Выделяются три группы ценностей. Ценности – смысловые универсалии, кристаллизовавшиеся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории.

Наиболее значимыми, по мнению В. Франкла, являются ценности отношения. Эта группа ценностей заключается в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь. Ценности отношения делятся на три категории: осмысленное отношение к боли, вине и смерти.

В отечественной психологии сложился целый ряд школ и направлений, в которых ценности исследуются в различных аспектах изучения свойств личности (11).

По мнению Г. Н. Выжлецова, субъект – субъектные и субъект – объектные отношения не раскрывают всей сущности ценностей. Он считает, что специфика ценностей, их проявление и функционирование в обществе определяются межсубъектными отношениями и в них же, в свою очередь, реализуются (6). Основываясь на концепции А. Н. Леонтьева,

В. Ф. Сержантов делает вывод, что всякая ценность характеризуется двумя свойствами – значением и личностным смыслом. Личностный смысл ценностей – это их отношение к потребностям человека. Он определяется как объектом, выполняющим функцию ценностей, так и зависит от самого человека. Значение ценности есть совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе. В силу того, что ценность есть предмет потребностей человека, а таким предметом может быть вещь или идея.

В. Ф. Сержантов делит ценности на две категории – материальные и духовные.

По мнению В. Ф. Сержантова, ценности в отношении к индивидуальному сознанию находятся в двояком отношении: они отражены в нем как значения, имеющие для индивида определенный смысл. На двойственный характер ценностей указывает и Ю. А. Шерковин. Ценности становятся фактом сознания благодаря опыту. Поскольку природа опыта социальна и одновременно индивидуальна, ценности также приобретают двойственный характер.

По мнению Ю. А. Шерковина, социальные ценности имеют двойное значение. Во-первых, они яв-

ляются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить точку зрения, дать оценку. Таким образом, они становятся частью сознания. Во-вторых, ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносится с ценностями, вошедшими в личностную структуру. Ценностям присущ динамический характер. Если их существование не поддерживается человеком, если они не создаются, не реализуются и не актуализируются, то они постепенно теряются. Принятие и освоение ценностей – сложный и длительный процесс. Осознание ценностей порождает ценностные представления, а на основе ценностных представлений создаются ценностные ориентации.

Представления формируются на личностном уровне и являются продуктом непосредственных контактов людей с окружающим миром. На уровне повседневной жизни обыденные представления являются своеобразными единицами социального знания. Усваиваемые в ходе формирования личности ценностные представления служат для индивида своеобразным эталоном, с которым он постоянно сопоставляет свои собственные интересы и личные склонности, испытываемые потребности и актуальное поведение.

Определением ценности явлений служит оценка объективной реальности. По мнению Я. Гудачека, оценку следует понимать как рациональный акт, посредством которого осуществляется выбор между объектами, при этом часть из них относится к ценностям. Человек оценивает действительность благодаря имеющимся в его распоряжении некоторым психологическим стандартам. Эти стандарты находятся в прямой зависимости от достигнутого уровня познания и опыта, а также от уровня мышления и эмоций в оценке ценностей. Оценка – комплексный акт сознания, в ней участвуют все компоненты психики. В ходе оценки придается определенная ценность, значение, свойство и т. д. какому-либо явлению на основании соответствующих критериев (норм, целей, требований, идеалов и т. д.). В оценке прослеживается личностное отношение субъекта к ценностям, степень их присвоенности (8).

Таким образом, ценности, которыми руководствуется субъект, достигнутый им уровень познания и опыта, уровень мышления и эмоций влияют на успешность социокультурной адаптации студента. Рассмотрим далее динамику процессов самоактуализации и самотрансценденции в ходе обучения в вузе и колледже.

Потребность в саморазвитии, самоактуализации есть основополагающее свойство зрелой личности.

В условиях дальнейшего развития сферы образования одной из проблем, требующих комплексного изучения методами педагогики и психологии, является исследование творческой, активной и самоактуализирующейся личности, способной творчески ре-

шать сложные задачи, возникающие в процессе жизнедеятельности.

Процессы адаптации и самоактуализации взаимосвязаны. В ходе освоения социокультурной среды человек ищет возможности для удовлетворения как витальных (по А. Маслоу), так и основных культурных потребностей. Самоактуализация человека зависит от типа социально-культурной среды, уровня культуры населения, от мощи культурного потенциала среды, значимости для человека той культуры и социального окружения, в которых он находится (14). Все эти процессы связаны не только со становлением личности как профессионала, как части социума, но и как Человека – творческой, духовно богатой личности. Стремление к саморазвитию не есть *idée fixe* о достижении абсолютного идеала. На уровне обыденного сознания можно согласиться с мыслью, что, пожалуй, труднее только жить с идеальным человеком. Но постоянное стремление к саморазвитию – это нечто иное.

Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они являются показателем личной зрелости и одновременно условием её достижения. Стремление к саморазвитию не только приносит и закрепляет успех на профессиональном поприще, но и способствует профессиональному долголетию, что неоднократно подтверждалось экспериментальными данными.

Идея саморазвития и самоактуализации, взятая «в чистом виде», вне связи с феноменом самотрансценденции, является недостаточной для построения психологии личностной зрелости. Для этого необходимо представление о самоактуализации и самотрансценденции как о едином процессе.

Целью человеческого существования является как собственное совершенствование, так и благополучие окружающих, ибо поиск одного лишь личного счастья приводит к эгоцентризму, тогда как постоянное стремление к совершенствованию других не приносит ничего, кроме неудовлетворённости.

Сама идея самоактуализации заслуживает большого внимания. Целью такой личности являлась не потребность в гомеостазе, как считает психоанализ, а сопротивление равновесию, постоянное становление; самоактуализация или самоосуществление (К. Гольдштейн; А. Маслоу); самореализация (Э. Фромм); внутренний рост или развитие (К. Роджерс); осуществление смысла (В. Франкл). Такой подход связан также с именами Ш. Бюлера, Р. Мэя и др. Одной из наиболее широко известных является теория А. Маслоу о самоактуализирующейся личности. Популярность этой теории связана, с одной стороны, с эвристичностью понятия «самоактуализация» и возможностью его использования в эмпирических исследованиях. С другой стороны, данная модель личности, подчёркивая положительные проявления человеческой природы, такие как творчество, альтруизм, любовь, дружба и т. д., служит эталоном в процессе воспитания, формирования личности обучающегося, построения системы взаимоотношений преподавателя и студента.

Из всех мотивов основной интерес А. Маслоу обращён на потребности самоактуализации. Принципиально ничем не отличается от понятия самоактуализации Маслоу понятие мотива роста как главного и единственного мотива личности в работах К. Роджерса.

В иерархии мотивов А. Маслоу мотив самоактуализации занимает высшее положение.

Как уже говорилось выше, процесс самоактуализации личности тесно связан с процессом адаптации. Социокультурный аспект адаптации предполагает взаимодействие субъекта с элементами культуры социума, принимая или отвергая их, или внося что-то своё новое. Через культурные элементы общества также может протекать (а если быть более точным, – протекать) процесс самоактуализации. В данном случае они будут выступать как пути и способы самоактуализации личности.

Средой, в которой протекает процесс адаптации студента, а также одним из адаптационных механизмов является малая группа, которая образует основной круг общения студента, его основную социальную среду на весь период обучения. В связи с этим необходимо рассмотреть некоторые механизмы групповой динамики, обеспечивающие постоянное развитие и изменения внутри группы.

Рассмотрим для этого взаимодействие и взаимозависимость внутри студенческой группы. Значимое место в адаптации студентов занимает их отношение к социальной роли, выполняемой ими внутри студенческой группы. Социальная роль исполняется лишь при условии выполнения «ролевых ожиданий членов группы». Поведение индивида по роли основано на соблюдении им социальных норм и их собственной интерпретации. Следует учитывать: модель поведения, биологические предпосылки, личностные определяющие образцы, степень слияния с социальной ролью.

В психологии принято выделять несколько социальных ролей, выполняемых членами группы: лидеры группы, «звёздочки», предпочитаемые, принятые, непринятые и т. д. Эти роли, как правило, не имеют чётких границ и носят условный динамичный характер. Таким образом, взаимозависимость и взаимодействие являются отправной точкой групповой динамики.

Групповая динамика – это процесс, посредством которого взаимодействие между конкретными индивидами уменьшает напряжение каждого из них в данной ситуации или приводит их к взаимному удовлетворению.

Этот процесс объясняет:

- принадлежность индивида к группе, привлекательность группы и членство в группе;
- образование стихийных или неформальных групп.

Появление групповых норм объясняется несколькими аспектами жизни студенческой группы.

1. Преследование общих целей. При этом ощущается необходимость в единообразии поведения как средства достижения цели.

2. Стремление к сохранению стабильности группы усиливает необходимость единообразного поведения и соблюдения норм.

3. Общие представления, возникающие в результате жизни в группе. Принадлежность к группе влияет на то, как член группы представляет себе некоторые ситуации или отдаёт предпочтение определённым общим ценностям. Существует групповая избирательность восприятия, определённый образ жизни и мысли.

Давление и принуждение осуществляется неодинаково по отношению ко всем членам группы. Существуют «конформисты» и «отклоняющиеся». Эти различия могут быть вызваны рядом факторов личного и культурного порядка:

а) потребность каждого выделиться. У некоторых членов есть большая, чем у других, потребность показать себя, противопоставляя другим. Некоторые культурные модели помогают им в этом;

б) различия в чувствительности к давлению группы связаны со статусом в группе. Студенты, имеющие высокий престиж, меньше ощущают принуждение группы. Иногда они презрительно относятся к группе.

Наличие изменений в группе имеет большое практическое значение.

Действительно, социальная деятельность особенно заинтересована в описании и объяснении процесса, приводящего к образованию новой структуры группы. Её цель – вызывать такие изменения контролируемым образом для создания более сплочённых и эффективных структур.

Необходимо, прежде всего, хорошо понять, что происходит в ходе спонтанных изменений.

Рассмотрим динамическое объяснение изменений структур.

1. С динамической точки зрения структура – это состояние квазипостоянного равновесия в жизни группы. Мы говорим «квази», потому что жизнь группы не является неподвижной, и возникают небольшие преходящие нарушения равновесия, не ставящие под угрозу целостность структуры в целом.

2. Под влиянием внутренних или внешних причин в группе наступает состояние нарушения равновесия, её структура разрушается. Это состояние является не статическим, а динамическим. Оно предполагает напряжение или систему напряжений, что ведёт к поиску нового равновесия. Группа стремится реорганизоваться, обрести новое состояние равновесия. В этом новом состоянии можно будет говорить о новой структуре.

3. Жизнь группы представляет собой чередование состояний равновесия и его нарушений. Одни группы менее устойчивы, чем другие. У некоторых неформальных групп, возникших стихийно в студенческом коллективе нет структуры, потому что в них никогда не бывает квазипостоянного равновесия, периодов действительной стабильности.

4. Рассматривая эти факты под другим углом зрения, скажем, что в группах существуют силы сплочения, оказывающие сопротивление изменению структуры, и силы распада (в студенческой группе

это можно проследить по изменениям отношений между её членами и изменением составов стихийных, или неформальных групп), толкающие к изменениям.

5. В этом же плане можно рассматривать групповой конфликт. Это состояние потрясения, дезорганизации по отношению к предшествующему равновесию.

Конфликт – это генератор новых структур. Примечательно, что группа стихийно изменяет свою структуру, только выйдя из состояния конфликта. Причины групповых студенческих конфликтов различны. Конфликты внутри группы и структурные изменения, происходящие в результате этих конфликтов, не всегда имеют свой источник в самой группе. Если эти конфликты имеют результирующую динамическую силу внутри группы, то источник их находится чаще всего за пределами самой группы, будь то один из членов этой группы, другая группа, вуз, факультет или какое-то другое сообщество, в которое входит данная группа.

Классифицируют различные источники конфликтов:

- 1) личный конфликт (характеризуется личностным напряжением, вызывающим групповую напряжённость и завершающимся перестройкой группы);
- 2) межличностный конфликт (источник конфликта кроется в отношениях между двумя или несколькими членами группы, в этом случае конфликт коренится в жизни группы, групповой динамике);
- 3) конфликты принадлежности (отношения внутри формальной группы влияют на отношения внутри неформальной группы);
- 4) межгрупповой конфликт (внешний конфликт может породить конфликт внутренний).

Последствия конфликтов в группе могут быть следующие:

- 1) Образование подгрупп.

Одним из стихийных выходов из напряжения, испытываемого группой, является образование подгрупп или изменения в их распределении. Этот феномен наблюдается особенно в тех случаях, когда конфликт возникает между двумя значительными членами группы (борьба за лидерство). Разделение на две подгруппы и скрытое разделение целей (иногда лично для лидеров) и сфер влияния может снять, по крайней мере, на время, напряжение.

- 2) Выбор «козла отпущения».

Конфликт может сопровождаться агрессивной разрядкой напряжения, направленной на одного человека или на меньшинство, которых считают виновными в возникших трудностях. Агрессивность, вылившаяся на «козла отпущения», избавляет группу от напряжения. «Козлом отпущения» может быть маловлиятельный индивид, руководитель, подгруппа меньшинства или какая-нибудь другая группа.

- 3) Появление или смена руководителя.

В студенческих группах – это, как правило, выборная должность старосты группы. Группа «действует плохо» – это вина руководителя. Трудно сказать, какой руководитель нужен той или иной группе. Чтобы руководить, необходимо обладать соответст-

вующими личными качествами. Но, кроме того, необходимо ещё, чтобы студент, который исполняет эту роль, умел приспосабливаться к конкретным обстоятельствам, группе и ситуации. Иными словами, содержание понятия «руководитель» определяется ситуацией, в которой находится подчинённая ему группа.

Эта формула применима не только к студенческим лидерам групп – старостам, профоргам, но и к руководителям другого звена – кураторам групп.

В ходе исследования проведен сравнительный анализ динамики процесса самоактуализации студентов КемГУКИ, ГОУ СПО КПК и КемГУ.

В марте-мае 1997-го года в КемГУ проводилось экспериментальное исследование (5; с. 157 – 165). В эксперименте приняли участие студенты биологического, химического и исторического факультетов с 1 по 5 курс. Была использована концепция локуса контроля личности, предложенная американским психологом Дж. Роттером (14, с. 160).

По аналогичной методике было проведено исследование в 2006 – 2008 гг. Изучались такие характеристики самоактуализирующейся личности, как: непосредственность оценок, спонтанность в поведении, независимость в суждениях и поступках, наличие смысла тесно связаны с осознанием и принятием ответственности за результаты своей деятельности.

Проведённое исследование основывалось на следующих методиках:

1. Методика САТ (самоактуализационный тест), разработанный на основе известного опросника личностных ориентаций (Р01) Э. Шострома.

2. Метод исследования уровня субъективного контроля, разработанный на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера. Использовались методы обработки информации:

- определение достоверности средних величин по Т – критерию Стьюдента с подсчётом вероятности ошибки (Р);
- выявление силы связи исследуемых параметров путём определения коэффициента корреляции (R) Стермана.

Достаточно высокие показатели по тесту САТ отмечены на первом курсе. Это можно объяснить успехом первокурсников в достижении поставленных перед собой целей и задач: они поступили, успешно сдали зимнюю сессию и к моменту проведения исследования заканчивают 1 курс. Во время обучения студентов на 2 курсе в целом происходит снижение показателей самоактуализации (СА), что, объясняется пиком процесса адаптации у студентов. Оказывают своё действие возникающие трудности в процессе обучения. В этот период у студентов происходят множественные личностные изменения. Это сложный процесс, происходящий на трёх уровнях – деятельностном, познавательном и эмоциональном.

На 3 курсе происходит повышение показателей степени СА личности студентов практически по всем шкалам теста САТ, студенты 3 курса более склонны к самоуважению, обладают целостностью

восприятия мира и своего «Я», в большей степени разделяют ценности, характеризующие самоактуализирующегося человека. За время обучения третьекурсники уже успевают в основном адаптироваться к учебной деятельности.

На 3 курсе происходят события, позволяющие студентам почувствовать себя в новом качестве. Очевидно, что в такой активной, насыщенной событиями обстановке студенты ощущают себя более самоактуализированными. Многие события, дальнейшие обстоятельства зависят от их дальнейшего участия – всё это помогает студентам лучшим образом реализовать свои способности.

У студентов 4 курса наблюдается резкое снижение показателей по шкалам САТ, по многим шкалам они значительно ниже, чем у студентов 2 курса. По экспериментальным данным можно заключить, что студенты 4 курса плохо ориентируются в своих потребностях и весьма слабо отдают себе отчёт о своих чувствах, всё это, конечно, выражается в их поведении. У них повышенное чувство неудовлетворённости и недовольства собой. Всё это усугубляется тем, что студенты 4 курса не могут принять своё раздражение как естественное проявление человеческой природы. Для них характерно дискретное восприятие времени, ориентировка лишь на один какой-то временной промежуток. Теряется целостность восприятия, характерная для самоактуализирующейся личности. Низкие результаты отмечаются по шкале познавательных потребностей, что свидетельствует о слабой познавательной активности студентов, либо о заниженной, неадекватной самооценке.

Очевидно, что к концу 4 курса обучения у студентов весьма остро поднимается проблема дальнейшего жизненного самоопределения. Студенты всё чаще задумываются о своей профессиональной значимости, компетентности, будущем трудоустройстве, ведь до окончания вуза всего лишь год.

Таким образом, у студентов 4 курса отмечается кризис профессионального самоопределения, так как теряется уверенность в собственном профессионализме, значимости, непонятными становятся дальнейшие цели и задачи деятельности.

От 4 к 5 курсу наблюдается повышение показателей по всем шкалам теста САТ (за исключением шкалы спонтанности, где полученные данные соответствуют результату исследования 4 курса). Процесс самоактуализации становится более отчётливым. Всё это свидетельствует об окончании кризиса самоопределения у студентов-пятикурсников. К тому времени, когда проводилось исследование, многие из студентов были распределены на работу в различные учреждения и организации по своей специальности, часть студентов готовится к поступлению в аспирантуру для продолжения научно-исследовательской деятельности.

Пятикурсники понимают, что их дальнейшая жизнь во многом зависит от их собственных дальнейших действий.

Таким образом, исследовав процесс самоактуализации студентов, было обнаружено неравномерное развитие этого процесса в ходе обучения.

Из анализа экспериментальных данных можно сделать вывод, что процесс самоактуализации тесно связан с процессом адаптации и профессионального самоопределения. Исследование процесса самоактуализации и уровня субъективного контроля показало, что локус контроля личности оказывает опосредованное влияние на процесс самоактуализации. В частности, было обнаружено, что у студентов с интернальным локусом контроля процесс самоактуализации происходит успешнее, чем у студентов с экстернальным локусом контроля. Динамика процесса самоактуализации у студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля имеет сходный характер, что в целом обусловлено процессом адаптации, обучения и профессионального самоопределения.

Одним из методов работы со студентами может послужить психологический тренинг, направленный на решение задач личностного развития, а также на процесс интернализации, как данного из составляющих процесса самоактуализации (14).

Для более полного и подробного рассмотрения механизма адаптации была разработана модель протекания процесса адаптации в студенческой среде. Она предполагает, что успешная социальная адаптация есть процесс постепенного вхождения в новую культуру, несущий за собой либо слияние с ней и присоединение к её нормам и правилам жизнедеятельности, либо отказ от принятия их и выход из её рамок. Процесс вхождения в новую социокультурную среду может быть как длительным, так и ускоренным, предполагающим наличие опорной сопровождающей базы, облегчающей процесс вхождения. Такой базой мог бы стать институт кураторства студентов, прошедших специальную подготовку. Модель процесса адаптации можно представить в виде следующей схемы.

Стадия ориентации. На этой стадии происходит осознание свершившейся ситуации, просыпается интерес ко всему новому, желание участвовать в жизни коллектива, занять предполагаемую для себя социальную позицию. Большое внимание уделяется именно внешней стороне студенческой жизни. В этот момент важно почувствовать себя студентом, осознать переход из одной жизни в другую. Появляется ощущение тревоги по поводу новой ситуации обучения и изменения привычного образа жизни, ситуацию усугубляет быстрота смены школьной социокультурной среды на студенческую. Также происходит присвоение культурных ценностей среды через присваивание элементов жизни, знакомство с однокурсниками, приобщение к студенческой среде через первые студенческие праздники («Посвящение в студенты»), знакомство с деятельностью студенческих общественных объединений (студенческие советы), знакомство с традициями вуза, колледжа, получение или присвоение той или иной социальной роли.

Стадия разочарования может не иметь чёткого периода наступления и может быть связана как с внешними, так и с внутренними факторами, одним из которых может являться невозможность для самореализации в выбранном направлении. Возможно также говорить о конфликтных ситуациях на этой стадии, связанных с ролевыми ожиданиями (несоответствие выбранному статусу или претензии на более высокое положение в иерархии группы). Также это может быть разочарование качеством преподавания предметов, профессиональной компетенцией педагогов, общественной значимостью выбранной профессии. Возможно снижение творческой активности и мотивации к обучению, могут возникнуть сомнения в правильности выбора вуза или профессии.

Стадия разрешения предполагаемых внутриличностных и межличностных конфликтов. Завершается распределение ролей и принятие ситуации, заканчивается формирование отношения к культурным нормам и традициям учебного заведения, оформляются отношения внутри студенческой группы, складываются и определяются мнения, взгляды и представления.

Стадия динамической стабильности: можно назвать стадией покоя или полного «вливания» в коллектив достигается полное «равновесие» в отношении со студентами и преподавателями.

Завершение (стадия перехода): если подходить к процессу адаптации как к процессу непрерывному и лишь меняющему свою направленность, то можно лишь говорить об условном завершении одного этапа и смены его другим. Как правило, характеризуется ощущением перемен, чувством неизвестности и неуверенности перед будущим. Ощущается грусть и близость предстоящего расставания.

Данная модель имеет общий характер для всех педагогических специальностей, независимо от специфики учебного заведения.

Программа подготовки кураторов из числа студентов включает следующие аспекты.

Анализ ситуации

Предлагаемый вариант решения: процесс вхождения в новую социокультурную среду может быть как длительным, так и ускоренным, предполагающим наличие опорной сопровождающей базы, облегчающей процесс вхождения. Такой базой мог бы стать институт кураторства студентов, прошедших специальную подготовку. Процесс социокультурной адаптации в студенческой среде есть не только процесс приспособления. Каждая культурная среда по-своему формирует человека, придавая ему черты нормативного подобию или же разнообразия, допустимого в рамках определённой культуры или культурной группы.

Выделены следующие аспекты социокультурной адаптации личности в процессе её образования:

- формирование жизненных ценностей и установок;
- возможность развития и самоактуализации личности;
- адаптивный потенциал личности.

Отличительные особенности предлагаемого варианта решения: для более полного и подробного рассмотрения механизма адаптации была разработана модель процесса адаптации в студенческой среде. Модель имеет динамический характер, учитывающий особенности социокультурной среды, её адаптационный потенциал. Также происходит присвоение культурных ценностей среды через присвоение элементов жизни, знакомство с однокурсниками, приобщение к студенческой среде через студенческие праздники, знакомство с деятельностью студенческих общественных объединений.

Для того, чтобы процесс адаптации на стадии ориентации проходил менее болезненно, для студента предложена программа подготовки кураторов-студентов.

Преимущества предлагаемого решения: работа по системе «равный – равному», «студент – студенту» помогает более быстро освоиться первокурснику с новой для него средой и войти в процесс адаптации менее болезненно.

Задачи:

- разработать программу подготовки кураторов для учебных групп, позволяющую провести обучение в короткие сроки с учётом занятости студентов;
- обучить студентов навыкам работы с группой;
- развить навыки командного взаимодействия;
- развить коммуникативные умения и навыки студентов;
- развить сензитивность;
- повысить уровень самопонимания, самоидентификации.

В качестве метода подготовки было выбрано интерактивное обучение, позволяющее не только получить, но и прочувствовать полученные знания и навыки на практике, «внести» их в себя.

Основные формы работы: социально психологический тренинг. Участники: студенты.

Составные части программы:

1. Знакомство и построение команды кураторов.
2. Практические навыки прохождения упражнений, сплочение.
3. Обучение методам работы с группой, демонстрация упражнений на знакомство, сплочение и т. п., мозговой штурм, групповые дискуссии, ролевые игры.
4. Теоретическая часть: знакомство с основными принципами теории малых групп.
5. Самостоятельная работа кураторов с группами.

Общие цели социально-психологического тренинга могут быть конкретизированы следующим образом:

1. Овладение психологическими знаниями.
2. Развитие коммуникативных навыков и умений.
3. Развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей.

4. Коррекция и развитие системы отношений личности.

Базовыми методами для достижения этих целей являются ролевые игры и групповые дискуссии в различных модификациях и сочетаниях.

Программа тренинга рассчитана на 20 часов и включала в себя 7 занятий. Базовыми методами разработанного тренинга были ролевые игры и групповые дискуссии в различных сочетаниях и модификациях.

Обучающий цикл

Любое событие заставляет нас делать какие-то выводы. Именно из них складывается наш жизненный опыт. Но одни из нас склонны глубоко его анализировать, в то время как другие обращают на это меньше внимания, и это не их вина. В результате для одних событие проходит как факт, а другие анализируют и делают выводы.

Всё, что у нас есть в первый момент после происшедшего события – это наши эмоции. Одни они дают жизненные силы, других – подвергают в депрессию. Эмоции служат основой для всех дальнейших умозаключений: задумайтесь, часто мы лучше помним, как чувствовали себя во время чего-то, чем то, что при этом происходило. Потом идёт непроизвольное сравнение этих ощущений с чем-то уже знакомым, мы проводим аналогии и соотносим событие с уже происшедшим когда-то.

Стадии обучающего цикла

Стадия 1: событие. Оно является основой всего цикла. Имеется в виду выполненное задание.

Стадия 2: описание. На этой стадии участники обмениваются собственными чувствами, впечатлениями от происшедшего. Человеку не так трудно описать свои переживания, это не анализ, надо лишь подобрать нужные слова. Ведущий тренинга задаёт подобные вопросы:

- Что Вы чувствовали, в тот момент, когда..?
- Каковы сейчас Ваши ощущения после этого упражнения?
- Что происходило лично с Вами, и что Вы при этом испытывали?
- Что Вами двигало, когда Вы..?

Стадия 3: объяснение. После того, как участники поделились своими чувствами и впечатлениями, необходимо помочь им выявить процессы, происходившие в группе, и как на них сказывалось их поведение. Для того чтобы перейти от личных чувств и эмоций к тому, что происходило в коллективе, можно использовать следующие вопросы:

- Какова была роль каждого из Вас?
- Кто руководил работой?
- Почему Вы работали так, а не иначе?

Стадия 4: обобщение. Чтобы облегчить анализ ситуации, обратите внимание участников к ситуациям, когда они чувствовали себя так же или похоже. На этой стадии участники должны решить, было ли то, что происходило в группе, уникальным для данного упражнения или это случается в различных ситуациях.

– Бывали ли Вы в ситуациях, схожих с сегодняшней?

- Как Вы поступали и почему?
- Знакомы ли Вам сегодняшние ощущения?
- Откуда?
- Что это была за ситуация?

Стадия 5: применение. Теперь главная задача – довести группу до конкретных выводов о проделанной работе и, что даже важнее, извлечь уроки на будущее. Эти выводы должны стать результатом упражнения.

Возможные вопросы:

- Как Вы думаете использовать полученный опыт?
- Как бы Вы теперь поступили в похожей ситуации?

Возможно, задавая вопросы, относящиеся к обобщению, обнаружится, что группа возвращается к описанию или объяснению. Пусть это происходит столько, сколько нужно. Это необходимо им, чтобы найти общее между полученным опытом и жизненными ситуациями. Тем не менее обобщение и применение являются наиболее важными стадиями заключения, поэтому необходимо пройти через них. Единственное, чего не стоит делать – это называть на группе названия стадий: для вас это рабочая схема, для них – естественный процесс. А Ваши вопросы должны стать для них помощниками: старайтесь не строить их так, чтобы они допускали лишь ответы «да» или «нет», делайте их «открытыми».

Тренинг включает в себя следующие игры и упражнения: игры-упражнения на знакомство и ориентацию: снежный ком, ассоциации, упражнение на построение команды («Узелки»), упражнение на построение, взаимодействие команды и выявление ролей в группе («Все на борт...»); упражнение на конфликты («Порядок»).

Деление использованных в тренинге игр и упражнений носит условный характер, поскольку сам тренинг имел не структурированную форму проведения.

В схеме тренинга нами выделено *три фазы*.

Организационно-подготовительная фаза тренинга включала в себя подготовку материалов, помещения. Важной составляющей частью организационно-подготовительной фазы тренинга явилась первичная встреча с участниками группы. Она состояла из групповой беседы, ориентирующей участников в задачах предстоящего тренинга, принципах его проведения, в показаниях и противопоказаниях к участию в группе, в организационной стороне занятий. Предполагается, что итогом первой фазы должно стать появление у участников установок к дальнейшей работе, заинтересованности в целях тренинга, ожидания нового опыта, готовности к эмоциональным нагрузкам.

Вводно-ознакомительная фаза тренинга (разграничение ее с диагностической фазой, по мнению Л. А. Петровской, в значительной степени условно. Она состоит из знакомства участников друг с другом, объяснения принципов – норм группы. Группо-

вые нормы базировались на принципах принятых в гуманистической традиции групповой работы).

1. Общение «здесь и теперь», т. е. обсуждение процессов, происходящих в группе в данный момент, отношений и чувств, возникающих между участниками интеракций. Этот принцип важен потому, что участники тренинга иногда уходят в область общих соображений, отвлеченных аналогий и т. д., что мешает каждому участнику увидеть себя в процессе своих конкретных проявлений в данный момент, в данной группе, исследовать свое пребывание в ней в ходе общения с другими участниками.

2. Персонализация суждений позволяет увеличить степень конкретности дискуссии и содействует уверенности в себе и снятию психологического дискомфорта участников тренинга.

3. Акцентирование языка чувств способствует освоению эмоциональной сферы общения и достижению открытости. Этот принцип позволяет акцентировать внимание на эмоциональном состоянии, как своем, так и других участников, использовать язык образов, ассоциаций и метафор, который более емкий и удобный, менее жесткий и травмирующий при сообщении неприятных сведений, что в итоге приводит к ослаблению психологической защиты и привязывает эмоциональную реакцию к какому-либо проявлению партнера, а не к личности вообще.

4. Активность, т. е. включенность в интенсивное взаимодействие каждого члена группы (активное всматривание, вслушивание, вчувствование в самого себя, в партнера, в группу в целом). Соблюдение этого принципа очень важно, так как только при активности участников возможно достигнуть необходимых результатов.

5. Доверительное общение обеспечивает искреннюю обратную связь: помогает заглянуть во внутренний мир партнера. Важным шагом к доверительному общению в группе является принятие единой формы обращения на «ты», в том числе и к ведущему.

6. Конфиденциальность. Важность этого принципа заключается в том, что вынесение содержания тренингового процесса за пределы группы может нанести моральный ущерб участникам. Кроме того, соблюдение принципа конфиденциальности позволяет группе сохранить дискуссионный потенциал, так как обсуждение каких-либо вопросов за пределами группы снижает потребность в обсуждении этих вопросов в группе, поскольку тема в какой-то степени исчерпывает себя.

Третья фаза тренинга – диагностическая, включала в себя основные процедуры: групповые дискуссии, ролевые игры и упражнения с открытым концом. Используемые процедуры проводились при максимально недирижистском стиле управления группой. Ведущий выступал в качестве модели самораскрывающейся личности, откровенно рассказывая о себе, как и остальные участники тренинга, часто отказываясь направлять и организовывать деятельность участников, вынуждая их проявлять активность и принимать на себя ответственность за происходящее в группе. Проявление негативных эмоций не

тормозится, что позволит участникам проявлять любые, а не только социально одобряемые, чувства.

Работа в режиме тренинга позволит студентам лучше понять себя, увидеть группу «изнутри», получить опыт работы в группе и с группой.

Результатом проводимой работы должны стать специально подготовленные студенты, имеющие опыт работы с группой, знающие и умеющие отслеживать групповые процессы, а следовательно, влиять на ход событий в группе.

Рекомендации: для предоставления полной картины ситуации необходимо:

- проведение тренинговых занятий в сентябре – октябре;
- составление «Положения о функциональных обязанностях студентов-кураторов»;
- набор группы заинтересованных студентов для обучения и дальнейшей работы.

Таким образом, введение института студентов-кураторов позволит облегчить процесс социокультурной адаптации. Сделает его менее болезненным, это может положительно отразиться на обучающем процессе, качестве полученных знаний. Может помочь снижению числа конфликтов как в студенческой среде, так и с преподавателями.

Был разработан проект программы подготовки студентов-кураторов, а также модель процесса адаптации студентов в вузе или колледже.

В ходе исследования были сделаны **выводы**:

- культурная среда вуза является особой социокультурной средой требующей особого подхода и изучения;
- необходимо подготовить условия для реализации программы подготовки кураторов;
- аспектами социокультурной адаптации являются: ценностные ориентации личности, процессы самоактуализации и самотрансценденции в процессе обучения в вузе, социальный статус, занимаемый студентом;
- необходимо дальнейшее изучение аспектов социокультурной адаптации в их взаимосвязи и их влияния на успешность её протекания;
- необходимо выявить заинтересованных студентов, желающих пройти обучение и работать в дальнейшем в качестве студентов-кураторов.

Таким образом, процесс социокультурной адаптации – процесс динамический, во время которого происходит формирование ценностных ориентаций личности, реализация её потребностей в самореализации и развитии, протекающие как внутри студенческой группы, так и вне её.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Знание, 1990. – Т. I. – 232 с.
2. Бодалев, А. А. Быть знатоком людей непросто / А. А. Бодалев // Социальная психология личности. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1994. – С. 100 – 105.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Наука, 1993. – 272 с.

4. Будинайте, Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // *Вопр. психол.* – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 99 – 105.
5. Верещагин, В. Ю. Философские проблемы теории адаптации человека / В. Ю. Верещагин. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 1998. – 164 с.
6. Гаврилов, В. Е. Профессиональные ценности и профессиональная адаптация / В. Е. Гаврилов // *Ежегодник РПО. Т. 1. Вып. 2.* – М., 1995. – С. 172 – 174.
7. Георгиевский, А. Б. Философское содержание и функции теории адаптации / А. Б. Георгиевский: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Л., 1995. – 24 с.
8. Гудачек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // *Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности.* – М.: Изд - во МГУ, 1996. – С. 169.
9. Дубинин, Н. П. Философские и социологические аспекты человека / Н. П. Дубинин // *Вопр. философии.* – М., 1991. – № 2. – С. 50.
10. Запесоцкий, А. С. Молодёжь в современном мире: проблемы индивидуализации и социально – культурной интеграции / А. С. Запесоцкий. – СПб.: Изд – во С-Петерб. гуманитар. университета профсоюзов, 1996. – 348с.
11. Ивлева, Т. И. Психологические аспекты межджмента социокультурной сферы / Т. И. Ивлева. – Кемерово.: Кузбассвуиздат, 1997. – 258 с.
12. Коган, Л. И. Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе / Л. И. Коган; АН СССР, Урал. научн. центр. – Свердловск, 1993. – 173 с.
13. Малисова, И. Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности / И. Ю. Малисова // *Психолог. журн.* – 1994. – Т. 14. – № 4. – С. 94 – 102.
14. Яцута, Т. Г. Динамика процесса самоактуализации в ходе обучения студентов в вузе / Т. Г. Яцута // *Вопросы общей и дифференциальной психологии: сборник научных трудов* / отв. ред. Н. Э. Касаткина, В. П. Михайлова, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 1999. – 441 с.