

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕЕ АПРОБАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются общие закономерности адаптационного процесса, характеризуются психологические механизмы его динамики, дается описание системы внутренних и внешних факторов, определяющих эффективность адаптации к условиям обучения в вузе. Предлагается модель оценки показателей психологической адаптации студентов вуза, приводятся результаты ее апробации.

Annotation. The general laws of adaptable process are considered, psychological mechanisms of its dynamics are characterised, the description of system of the internal and external factors defining efficiency of adaptation to conditions of training in high school is given. The model of an estimation of indicators of psychological adaptation of students to training conditions in high school is offered, results of its approbation are resulted.

Проблема адаптации студентов к процессу обучения в вузе представляет собой одну из важных междисциплинарных проблем, исследуемую в настоящее время, в частности, на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях. Актуальность данной проблемы определяется задачами оптимизации процесса адаптации студентов к учебной деятельности в условиях коренной перестройки системы высшего образования.

С переходом вузов на новые модели обучения происходит существенное изменение учебных планов, вводятся новые курсы, нетрадиционные формы организации занятий, новые педагогические технологии, соответствующие новым образовательным стандартам. Все это требует от учащихся смены стереотипа учебной деятельности, перестройки функциональных систем, ответственных за ее исполнение. Продолжительность периода адаптации может включить в себя практически весь период обучения из-за непрерывного изменения учебных программ и планов.

При переходе на уровневую модель обучения процесс профессионального самоопределения студентов также усложняется в связи с возникающей необходимостью выбора программы подготовки бакалавров или магистров. Таким образом, речь идет об одновременном увеличении силы и длительности психогенных влияний. Изменения в организации и содержании учебного процесса на фоне изменения социально-экономической ситуации в обществе могут оказаться тем дидактогенным психотравмирующим фактором, добавление которого может вызвать достижение «критической массы» неблагоприятных воздействий.

Эти сложные условия предъявляют повышенные требования к психологической адаптации студентов к условиям обучения, определяют необходимость комплексного исследования процесса адаптации на всех его уровнях и повышения его продуктивности. Особенно важное значение приобретает изучение содержания и эффективности основных психологических механизмов адаптации студентов к процессу обучения в вузе в условиях перестройки системы высшего образования.

В этой связи нами была разработана комплексная модель оценки показателей адаптационного процесса в вузе на различных уровнях его протекания.

Предлагаемая система показателей включает в себя характеристики эффективности адаптационного процесса, психологических механизмов его реализации, а также комплекса факторов, обуславливающих закономерности данного процесса [3;4]. Данная модель была апробирована в Кемеровском государственном университете (Россия). В проведенном нами исследовании показателей продуктивности и цены адаптационного процесса, а также факторов, определяющих его характер, приняло участие 132 человека. При этом оценивалось в общей сложности 150 различных параметров.

Как известно, адаптивные реакции человека в ответ на действие факторов среды обеспечиваются не отдельными органами, а особым образом организованными и соподчиненными между собой функциональными системами, объединяющими центры нервной системы и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомо-физиологическим структурам. Структурные уровни функциональной системы адаптации соответствуют уровням организации человека, представляющего собой биосоциальное единство. Соответственно, адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т.е на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях [1].

Адаптация студентов к учебной деятельности также представляет собой сложный многоуровневый процесс, реализующийся единой функциональной системой, обеспечивающей достижение оптимальных результатов деятельности и поддержание состояния равновесия в системе человек-среда. Деятельность иерархической функциональной системы адаптации осуществляется на социально-психологическом, собственно психологическом и психофизиологическом уровнях при помощи соответствующих механизмов. Действие данных механизмов направлено по отдельности на достижение адекватного микросоциального взаимодействия, выработку оптимального уровня притязаний и программы адаптации, поддержание и восстановление энергетических ресурсов, и, в целом, на обеспечение необходимых результатов учебной деятельности. Собственно психологическая адаптация является, таким образом, центральным, связующим звеном единой функциональной системы.

Эффективность механизмов адаптации студентов к учебной деятельности наиболее адекватно может быть оценена с учетом как достигнутых показателей ее результативности, так и величины понесенных затрат на нижележащих уровнях регуляции. Соответственно, исследование адаптационного процесса в вузе должно включать оценку показателей на всех уровнях регуляции функциональной системы адаптации. При этом для оценки эффективности адаптационного процесса в вузе могут использоваться следующие критерии:

1. Группа объективных критериев: успешность собственно учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность в процессе учебы функционального состояния организма учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций).
2. Группа субъективных критериев: степень удовлетворенности социально-психологическим климатом группы, сделанным выбором места обучения, качеством преподавания, отношениями с преподавателями, другими студентами, а также частота возникновения желания уйти с факультета.

Таким образом, показатели адаптации студентов к учебной деятельности изучались нами на основных уровнях регуляции функциональной системы адаптационного процесса - собственно психологическом, социально-психологическом и психофизиологическом. Для оценки уровня социально-психологической адаптированности была использована специально разработанная анкета; в качестве психофизиологических и физиологических показателей адаптации студентов использовались уровень функциональной подвижности нервных процессов, работоспособность головного мозга по Н.В. Макаренко и индекс напряжения регуляторных систем по Р.М. Баевскому. Собственно психическая адаптация оценивалась по показателям психического состояния и уровню тревожности. Актуальное психическое состояние и преимущественный механизм психической адаптации определялись при помощи теста MMPI, уровень личностной и ситуативной тревожности исследовался с использованием шкалы Ч.Д. Спилбергера.

Такой подход позволяет более объективно судить о качестве адаптационного процесса, так как эффективность психической адаптации оценивается с учетом ее психофизиологической и социально-психологической стоимости.

Показатели на всех уровнях функциональной системы адаптации, по нашему мнению, могут быть в целом определены как затратные, так как все они обеспечивают достижение необходимых показателей продуктивности учебной деятельности. В то же время более низкие уровни регуляции являются базовыми для более высших; соответственно, показатели адаптации на более низком уровне по отношению к рассматриваемому можно оценивать как затратные, а показатели вышестоящего уровня - как результат адаптационного процесса на данном уровне функциональной системы адаптации.

Восстановление нарушенного баланса в системе человек-среда может быть достигнуто при помощи различных механизмов. При реорганизации среды в желаемом направлении путем активного на нее воздействия или в результате ухода из неблагоприятной среды, психическая адаптация реализуется без изменения потребностей и целей индивида (аллопсихическая адаптация или ассимиляция). Устранение несоответствия между актуальными потребностями и возможностью их реализации в данной системе человек-среда может быть достигнуто и в относительно стабильной среде в результате реориентации личности. В этом случае психическая адаптация определяется модификацией установок и ценностных ориентаций личности путем включения механизмов интрапсихической адаптации (аккомодация) (Ж. Пиаже, Ф.Б. Березин, В.И. Медведев и др.). Психологические механизмы адаптации можно определить как индивидуальные типы реагирования на нарушение сбалансированности в системе человек-среда, обусловленные усилением или ослаблением тех или иных личностных черт и поведенческих реакций.

Действие психологических механизмов адаптации характеризуется изменением ряда показателей актуального психического состояния. Эти характеристики психической сферы студентов исследовались рядом авторов с использованием многофакторного опросника MMPI, который и задумывался первоначально для оценки уровня адаптации.

В зависимости от степени подъема профиля по той или иной шкале можно определить преимущественный тип реагирования и механизм адаптации исследуемого. Так, подъем профиля на первой шкале отражает действие механизма соматизации тревоги, на второй шкале - механизма обесценивания исходных потребностей, на третьей - вытеснения, на четвертой - реализации эмоционально-

го напряжения в непосредственном поведении, на шестой - концептуализации в форме вторичного контроля эмоций, на седьмой - фиксации тревоги и формирования ограничительного поведения, на восьмой - интеллектуализации, на девятой - отрицания. Действие указанных механизмов имеет различную «мощность» [1;2].

Нами тип преимущественного механизма психической адаптации определялся в обследованной выборке студентов дважды (в конце первого и второго курсов) по ведущей шкале (пику профиля) теста MMPI, психологические особенности студентов с различными типами интерпретировались по Ф.Б. Березину и Л.Н. Собчик. Подавляющее большинство обследованных студентов как на первом, так и на втором курсах, характеризовалось пиком профиля на 2,3,6 или 9 шкале.

Студенты, преимущественным психологическим механизмом которых являлось вытеснение или отрицание, на первом году обучения составили более половины всех исследуемых, однако на втором курсе их процент сократился более чем на одну треть, а две трети второкурсников относились к двум основным типам адаптации: обесценивание исходных потребностей (пик на 2 шкале), либо концептуализация в форме вторичного контроля эмоций (6 шкала). Это свидетельствует, с одной стороны, о постепенной смене механизмов адаптации на более мощные, а также об уменьшении числа студентов, которым свойственны несколько незрелые и инфантильные поведенческие реакции, вследствие естественного взросления и личностного роста в процессе обучения и социализации в вузе.

Усредненный профиль всех студентов первого курса характеризовался пиком на 6 шкале теста (ригидность аффекта), второго - на 2 шкале (тревога и депрессивные тенденции). Пики профиля выше 70 Т-баллов (т.е. проявления дезадаптации) и на первом, и на втором курсах также отмечались только на 2 или 6 шкалах. Рост депрессивных тенденций в большинстве случаев сопровождался подъемом профиля на 8,3,7 и 1 шкалах, а выраженность ригидности и увеличение ее на втором курсе коррелировали также с подъемом профиля на 4 и 9 шкалах.

Приведенные нами результаты свидетельствуют о том, что существуют два основных психологических механизма адаптации к процессу обучения в вузе: обесценивание исходных потребностей и концептуализация в форме вторичного контроля эмоций. Адаптация соответственно может быть достигнута либо путем отказа от достижения сиюминутных потребностей ради сохранения конгруэнтных отношений с окружением, либо путем удовлетворения потребности в самореализации, достижении успеха в противодействии ограничивающим средовым факторам. Выделение двух основных механизмов адаптации студентов соответствует теоретическим представлениям ряда авторов, согласно которым типология типов реагирования и адаптации базируется на противопоставлении контрастных психологических и физиологических свойств (К. Юнг, В.П. Казначеев, Л.Н. Собчик и др.).

Указанные основные механизмы приспособления имеют различное содержание как на собственно психологическом, так и на социально-психологическом и психофизиологическом уровнях регуляции функционального процесса адаптации в вузе.

Студенты, преимущественным механизмом адаптации которых являются обесценивание исходных потребностей, отличались меньшей удовлетворенностью взаимоотношениями с товарищами по учебе, психологическим климатом

факультета и качеством преподавания. Все студенты этой группы испытывают сомнения в правильности сделанного ими профессионального выбора. Данные социально-психологические особенности обусловлены большей выраженностью у них сензитивных и психастенических черт, что в поведении отражается склонностью предъявлять завышенные моральные и этические требования как к самому себе, так и к окружающим, а также неуверенностью в себе и трудностью принятия решений.

Студенты с преобладанием механизма вторичного контроля эмоций декларируют большую удовлетворенность социальными контактами, что может быть объяснено, в частности, одновременным подъемом профиля MMPI на девятой шкале, отражающей действие механизма отрицания имеющихся трудностей. Более высокий уровень показателей социальной адаптации у таких студентов объясняется активностью, принципиальностью, жизнерадостностью, инициативностью, высокой общественной активностью. Однако при акцентировании черт аффективной ригидности характерно преобладание экстрапунитивных реакций, возникновение недоверчивости и обидчивости. Усиление выраженности этих особенностей обусловило достоверно более низкую удовлетворенность выбором места обучения по сравнению с другими студентами.

Студенты с преобладанием описанных психологических механизмов адаптации обнаружили также достоверные различия при оценке основных характеристик подвижности нервных процессов: уровня функциональной подвижности (среднее время переработки информации, $P=0,050$); уровня динамичности нервных процессов (время выхода на минимальную экспозицию сигнала, $P=0,039$; минимальное значение экспозиции сигнала, $P=0,046$). Рост показателей по 2 шкале MMPI находился также в прямой корреляции с суммарным количеством пройденных сигналов, т.е. с работоспособностью головного мозга и силой нервных процессов. Более низкие показатели работоспособности головного мозга и функциональной подвижности у студентов с преобладанием механизма вторичного контроля эмоций, характеризовавшиеся также меньшей дисперсией, отражают меньшее напряжение на психофизиологическом уровне. Студентов с ведущим механизмом обесценивания исходных потребностей отличала, напротив, большая мобилизация ресурсов на данном уровне функциональной системы адаптации, соответствующая (при одинаковых показателях продуктивности) большему напряжению в ходе выполнения аналогичной деятельности.

Эти данные подтверждаются различиями значений индекса напряжения, отражающего степень напряжения регуляторных механизмов, у студентов с пиками профиля на 2 и 6 шкалах MMPI. Среди студентов, преимущественным механизмом адаптации которых являлось обесценивание исходных потребностей, 40% составили лица с преобладанием тонуса симпатической нервной системы и 20% - парасимпатической нервной системы; среди студентов с ведущей 6 шкалой профиля, напротив, 16,7% и соответственно 25%. При выделении в зависимости от величины индекса напряжения групп студентов с преобладанием регуляции со стороны парасимпатической нервной системы (ваготоники) и со стороны симпатической нервной системы (симпатотоники), были выявлены достоверные различия между ними в изменении значений 6 шкалы MMPI на втором курсе (у первых рост показателя по этой шкале составил в среднем 3,65, у вторых, напротив, уменьшился на 4,64 Т-балла). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты с преобладанием механизма обесценивания исходных

потребностей характеризуются большим умственным и физическим напряжением, расходом энергии, следствием которого является активация симпатической нервной системы, представляющей собой особый инструмент мобилизации всех ресурсов организма как единого целого (интеллектуальных, энергетических и др.). Студенты с преобладанием механизма концептуализации в форме вторичного контроля эмоций, напротив, в большей степени характеризуются либо сохранением вегетативного гомеостаза и резервов организма, либо восстановлением затраченных на предыдущей стадии адаптации энергетических и функциональных ресурсов.

Средний балл сессионной успеваемости на первом и втором курсах в группах студентов с преобладанием психологических механизмов обесценивания исходных потребностей и вторичного контроля эмоций имеет статистически достоверные различия. Студенты, реализующие в процессе обучения механизм вторичного контроля эмоций, показывают лучшие результаты на первом курсе, на втором курсе ситуация становится противоположной - в целом более эффективным оказывается приспособление при обесценивании исходных потребностей.

Аналогичные тенденции были выявлены при изучении механизмов адаптации в группах студентов с различной успеваемостью. Описанные результаты подтверждаются также показателями корреляционной зависимости успеваемости от степени подъема профиля по шестой шкале: высота пика на первом курсе положительно коррелирует с сессионной успеваемостью как на первом, так и на втором курсах ($r = 0,26$ и $0,25$ при $P < 0,05$), пик на втором курсе находится в обратной зависимости от успеваемости первого и второго курса ($r = -0,16$ и $-0,32$ при $P < 0,05$). Рост ригидных и паранойяльных черт на втором курсе явно не способствует успешности учебной деятельности ($r = -0,34$).

Поскольку действие основных психологических механизмов адаптации на первом курсе во многом определяет успешность обучения и на втором курсе, а показатели успеваемости первого и второго года обучения обнаруживают достаточно тесную взаимосвязь ($r = 0,62$), можно говорить об относительной стабильности показателей продуктивности учебной деятельности, в значительной мере определяющихся базовыми особенностями исследуемых. Таким образом, в группах студентов с успеваемостью ниже и выше среднего на втором курсе происходит смена психологических механизмов адаптации.

У неуспевающих студентов вследствие недостаточной результативности адаптационного процесса происходит смена механизма на более мощный. Хорошо успевающие студенты в связи с невозможностью и далее «платить» возрастающую психологическую стоимость адаптации, меняют мотивацию достижения на сохранение уже достигнутого уровня (избегание неудачи), так как дальнейшее заострение паранойяльных черт приводит к снижению результативности и развитию состояния дезадаптации. Наибольшая эффективность описанных основных психологических механизмов адаптации студентов достигается при их оптимальной выраженности; увеличение интенсивности действия адаптационных механизмов выше порогового уровня (70 Т-баллов MMPI) приводит к снижению продуктивности учебной деятельности.

Показатели эффективности адаптации, сила и характер действия психологических механизмов во многом определяются влиянием ряда адаптогенных факторов. Адаптация к условиям обучения предполагает одновременное воздействие целого ряда влияний, включающего в себя комплекс как субъективных

(зависящих главным образом от самих студентов), так и объективных (в большей степени зависящих от внешних обстоятельств) факторов, к числу которых можно отнести содержание и организацию самой учебной деятельности в вузе.

Для задач практического исследования весь комплекс факторов, воздействующих на студента в процессе учебной деятельности, мы условно разделили на внутренние (психофизиологические особенности студента, свойства познавательных процессов, характерологические черты) и внешние (социально-бытовые и психогенные). Большинство авторов ранее изучалось преимущественно влияние на адаптационный процесс какого-либо одного конкретного фактора или группы сходных факторов. При исследовании эффективности адаптации в зависимости от степени выраженности указанных факторов прежде всего рассматривались показатели продуктивности учебной деятельности (успеваемость), вопросы же цены достижения результатов деятельности при воздействии этих факторов значительно менее изучены. Влияние указанных факторов на выбор преимущественного психологического механизма, особенности реализации и эффективности адаптационных механизмов на разных стадиях процесса адаптации в вузе также оставались недостаточно исследованными.

Очевидно, что конкретные характеристики и закономерности любого адаптационного процесса определяются как самими особенностями деятельности и социальной среды, к которым происходит приспособление, так и действием различных внутренних и внешних факторов. Указанные действующие факторы, которые могут быть общими или различными для каждого отдельного человека, составляют в совокупности фон, на котором реализуется процесс адаптации. Нами исследовались адаптогенные факторы, влияние которых можно оценить, сравнивая показатели адаптации у студентов с различной выраженностью каждого конкретного фактора, а также способы реагирования на него, так как воздействие факторов на показатели эффективности адаптационного процесса может быть как непосредственным, так и опосредованным через включение различных психологических механизмов, приводящее к неодинаковым результатам.

Для оценки влияния на изучаемые показатели адаптации внутренних и внешних факторов определялись соответственно особенности индивидуального суточного ритма, параметры базовых психических свойств и характерологические особенности, а также условия социальной среды и психогенные воздействия.

Тип субъективной суточной работоспособности определялся по специальной анкете биологического ритма «Совы-жаворонки», разработанной О. Остбергом. Студенты с различными типами суточной периодики психологических и физиологических функций («жаворонки» и «совы»), не обнаружили значимых различий продуктивности учебной деятельности, социально-психологических показателей адаптации и психологических особенностей по тесту MMPI. В то же время, студенты с вечерним пиком работоспособности отличаются достоверно большим уровнем как ситуативной, так и личностной тревожности.

Более высокие показатели реактивной тревожности и заострение тревожных черт характера отражают большее психоэмоциональное напряжение у студентов с вечерним пиком активности, обусловленное необходимостью синхронизации собственных биологических ритмов с заданным режимом учебной деятельности, протекающей, как правило, в утренние и дневные часы. При этом для достижения аналогичных показателей психолого-педагогической и социально-психологической адаптации студенты с вечерним пиком активности должны

платить большую «цену». Закрепление нового суточного стереотипа распределения психической нагрузки у них сопровождается повышением уровня функциональной подвижности нервных процессов, что свидетельствует об увеличении психофизиологических затрат и большей мобилизации функциональных ресурсов для поддержания требуемого уровня результативности.

Базовые психические свойства - концентрация и переключение внимания и кратковременная память оценивались по методике Н.В. Макаренко, с использованием программного комплекса «Прогноз», разработанного в лаборатории физиологии ВНД Института физиологии имени А.А.Богомольца АН Украины. Студенты с показателями концентрации внимания выше и ниже среднего показали достоверно различные результаты успеваемости - 4,14 и 3,82 балла соответственно, при $P = 0,048$. Таким образом, базовые особенности внимания оказывают существенное влияние на показатели продуктивности адаптации к учебной деятельности. При этом, указанные группы студентов характеризуются также различными механизмами психической адаптации; так, снижение концентрации внимания находится в прямой корреляции с приростом показателей по 4 шкале MMPI на втором году обучения ($r = 0,319$ при $P = 0,018$). Студенты с заострением указанных черт отличаются ухудшением прогнозирования, что затрудняет планирование поведения, предвидение его результатов и оценку последствий, и обуславливает тем самым достижение относительно более низких результатов учебной деятельности.

При изучении показателей успеваемости и социально-психологической адаптации студентов с объемом кратковременной памяти ниже среднего были обнаружены достоверно большие, по сравнению с остальными, значения профиля MMPI по 8 и 9 шкалам. Таким образом, у студентов, имеющих относительно меньший объем кратковременной памяти, в формировании адаптивного поведения принимают большее участие механизмы интеллектуализации и отрицания. Оптимистическая оценка перспективы способствует (несмотря на возможные трудности в запоминании учебного материала) достижению этими студентами адекватных результатов адаптации, вероятно, за счет возможности реализации в вузе оптимального для них свободного, без жестких временных ограничений, стиля деятельности.

Объем кратковременной зрительной памяти, также как и концентрация внимания, обнаруживают достоверную взаимосвязь с уровнем функциональной подвижности и динамичности нервных процессов.

Соответственно, недостаточный уровень развития базовых психических функций может вызывать в процессе учебной деятельности более напряженное функциональное состояние на психофизиологическом уровне адаптации.

Характерологические особенности студентов исследовались с использованием 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла, тип акцентуации характера студентов определялся при помощи «Усовершенствованного метода патохарактерологического исследования подростков» А.Е. Личко. Наибольшая выраженность тех или иных черт характера определяла тип соответствующего первоначально механизма психической адаптации при поступлении вуз. Включение механизмов адаптации, характеризующихся подъемом профиля по шкалам невротической триады (1-3), обусловлено акцентированием прежде всего сензитивных черт характера; проявление механизмов интеллектуализации и фиксации тревоги (рост 8 и 7 шкал профиля) - шизоидных черт; механизмов реализации эмоцио-

нальной напряженности в непосредственном поведении и отрицания (4 и 9 шкалы) - выраженностью эпилептоидных черт. Таким образом, процесс адаптации к обучению в вузе протекает различно в зависимости от степени выраженности отдельных черт характера: заострение черт «сильных» типов предопределяет стенический тип реагирования, «слабых» типов акцентуаций характера - гипостенический тип реагирования.

Внешние социальные факторы адаптационного процесса выявлялись методом анкетного опроса. В ходе настоящего исследования было установлено, что условия проживания в период обучения оказывают существенное влияние на характер адаптационного процесса. Студенты, живущие в общежитии обладают достаточно высокими показателями психолого-педагогической и социально-психологической адаптации, что однако сопряжено с выходом на передний план таких выявленных личностных черт, как повышенная самооценка, высокая, но плохо организованная активность, демонстративность, склонность предъявлять соматические жалобы, эмоциональная незрелость, стремление к утверждению своего превосходства и тенденция отрицать появляющиеся эмоциональные затруднения и напряженность в межличностных контактах (пики профиля на 3,6 и 9 шкалах MMPI). Заострение указанных характерологических особенностей является у этих студентов способом (и в тоже время ценой) адаптации к учебной деятельности в течение первого года обучения.

Возможные психогенные факторы учитывались с использованием специальной шкалы жизненных случаев, разработанной нами на основе списка стрессовых ситуаций студенческой жизни Ж. Годфруа и шкалы оценок социальной адаптации Холмса-Раза. Число произошедших за год событий в исследуемой группе находится в отрицательной корреляции с итоговой успеваемостью ($r = -0,33$ при $P = 0,014$); эти данные подтверждаются также различиями в показателях успеваемости студентов с числом жизненных случаев больше и меньше среднего: соответственно 3,82 и 4,16 (при $P = 0,048$). Полученные нами результаты свидетельствуют об отрицательном воздействии на эффективность адаптации накопления таких жизненных изменений, независимо от того, расцениваются ли они индивидом как желательные или нежелательные. Увеличение числа произошедших за год событий сопровождается также общим подъемом профиля MMPI, и в наибольшей степени коррелирует со значениями 8,1,7 шкал опросника. Это говорит о том, что адаптация и реориентация студентов с большим количеством жизненных перемен осуществляется преимущественно путем гипостенического реагирования.

Отдельные события, произошедшие в течение последних 12 месяцев, оказали влияние на различные показатели процесса адаптации к учебной деятельности. Так, на результаты успеваемости неблагоприятное воздействие оказали резкое изменение режимов питания и отдыха, а также нежелательная беременность. События в личной и интимной жизни - брак, беременность и даже семейные конфликты - сопровождалась снижением абсолютных показателей депрессии и импульсивности, в то время как у студентов, не отметивших указанные события, наблюдался их рост.

Студенты, испытывавшие серьезные финансовые затруднения, в отличие от остальных, расширили круг общения и социальных контактов. Изменение привычного режима питания, сна и отдыха приводило в действие преимущественно реакции гипостенического типа. Резкое изменение жилищных условий (в основном - переезд в общежитие), обусловило общий подъем профиля MMPI, причем это повлекло выраженное заострение демонстративных черт, соответствующих включению механизма вытеснения.

Увеличению уровня напряжения на физиологическом уровне и росту затратных показателей способствовали вступление в брак и попадание в судебную ситуацию. «Провал» на экзамене обусловил мобилизацию психофизиологических ресурсов и увеличение работоспособности головного мозга, что позволило достичь успеха при повторной сдаче и выровнять показатели итоговой успеваемости.

Таким образом, оценивавшиеся в настоящем исследовании социально-психологические, собственно психологические и психофизиологические параметры обнаружили тесную взаимосвязь. Данные характеристики обладают различной степенью изменчивости, что позволяет условно разделить их на показатели, отражающие состояние и способы адаптации в данный конкретный момент (к которым можно отнести более динамические параметры), а также на относительно более устойчивые, стабильные характеристики, которые можно обозначить как внутренние факторы, определяющие изменчивость этих показателей в течение времени. На показатели адаптации оказывают влияние и внешние факторы, такие как социальные и средовые, а также собственно психологические воздействия. Описанные факторы оказывают влияние как на эффективность адаптационного процесса, так и на способы ее достижения.

На основании полученных данных нами были разработаны практические рекомендации по оптимизации процесса адаптации в вузе, включающие в себя комплекс мер, направленных как на оптимизацию действия этиологических факторов, определяющих успешность адаптации и коррекцию отдельных нарушений, так и на повышение показателей продуктивности, снижение психологической и психофизиологической стоимости при действии основных психологических механизмов адаптации. Применение методов психологического воздействия и психологической помощи позволит улучшить показатели адаптации на личностном, социально-психологическом уровнях и одновременно повысить продуктивность учебной деятельности, уменьшить уровень психологических и физиологических затрат. Задачами такой психологической поддержки являются формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, повышение мотивации учебной деятельности, совершенствование коммуникативной компетентности и навыков поведения в конфликтных ситуациях, а, в конечном итоге, смена неадекватных поведенческих и учебных стереотипов и установок, выработка новой стратегии адаптации. Базовыми методами для выполнения этих задач могут служить индивидуальное консультирование и групповые социально-психологические или коррекционные тренинги, основными психотерапевтическими механизмами которых являются реализация потребности в самопознании, объективной обратной связи, развитие рефлексии и снижение дисбаланса интернальности успеха и неудачи.

Литература

1. Березин Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая интеграция* // Бессознательное - Новочеркасск, 1994. - Т.1. - С. 187-200.
2. Собчик Л.Н. *Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Методическое руководство*. - М., 1990 - 75 с.
3. Яницкий М.С. *Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики*. - Кемерово: КеМГУ, 1999. - 84 с.
4. Яницкий М.С., Портнова А.Г., Богомолов А.М. *Психологическая адаптация: функциональные, структурные и динамические аспекты* // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы - М.: Институт психологии РАН, 2007. - С. 96-108.