

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н. П. ОГАРЕВА»

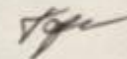

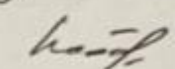
Историко-социологический институт
Кафедра психологии

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой
канд. психол. наук, доц.

 С. Н. Никишов
«18» июля 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К
ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Автор бакалаврской работы 05.06.2019  Я. Г. Ганюхина
Обозначение дипломной работы БР-02069964-37.03.01-05-19
Направление подготовки 37.03.01 психология
Профиль психология
Руководитель работы
д-р биол. наук, проф. 06.06.2019  Т. В. Тарасова
Нормоконтролер
канд. псих. наук, доц. 07.06.2019  И. С. Осипова

Саранск
2019


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н. П. ОГАРЕВА»

Историко-социологический институт

Кафедра психологии

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой
канд. психол. наук, доц.

 С. Н. Никишов

«30» ноября 2018 г.

ЗАДАНИЕ НА БАКАЛАВРСКУЮ РАБОТУ

Студент Ганюхина Яна Геннадьевна

1 Тема Психологические особенности адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов

Утверждена приказом № 10049-с от 29.11.2018 г.

2 Срок представления работы к защите 05.06.2019 г.

3 Исходные данные для бакалаврской работы: научно-методическая литература, статьи, монографии, словари

4 Содержание бакалаврской работы

4.1 Теоретические основы проблемы адаптации у студентов младших курсов к обучению в вузе


4.2. Изучение особенностей адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов

Руководитель работы

30.11.2018

Задание принял к исполнению

31.11.2018

 Т. В. Тарасова

Я. Г. Ганюхина

РЕФЕРАТ

Бакалаврская работа содержит 69 страниц, 5 таблиц, 6 рисунков, 63 использованных источника.

АДАПТАЦИЯ, УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ТРЕВОЖНОСТЬ, СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ, МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МЛАДШИЕ КУРСЫ.

Объектом исследования является процесс адаптации к обучению в вузе.

Цель исследования – изучить психологические особенности адаптации к учебной деятельности в вузе у студентов младших курсов.

В процессе исследования нами были использованы следующие методы: общие методы теоретического анализа литературы по изучаемой проблеме, синтез, индукция, дедукция, а также частно-научные методы тестирования, математической статистики, метод корреляционного анализа.

В результате исследования были диагностированы и описаны особенности адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов.

Степень внедрения – частичная.

Область применения – в профессиональной деятельности педагогов и психологов в высших учебных заведениях.

Эффективность – результаты исследования можно применять для повышения эффективности адаптационных мероприятий во время учебы студентов в вузе в практической деятельности педагогов и психологов.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1 Теоретические основы проблемы адаптации у студентов младших курсов к обучению в вузе	9
1.1 Теоретический анализ проблемы адаптации к учебной деятельности	9
1.2 Психологические особенности образовательной деятельности и адаптации к ней в высших учебных заведениях	33
2 Изучение особенностей адаптации к обучению у студентов младших курсов	50
2.1 Психологические аспекты диагностики особенностей адаптации к учебной деятельности	50
2.2 Экспериментальное исследование адаптации к учебной деятельности студентов младших курсов в вузе	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования основывается на том, что психологическим проблемам адаптации индивидов к различным условиям жизнедеятельности свойственна частая распространенность независимо от того или иного этапа общественного развития.

Особое внимание подобным проблемам необходимо уделить в образовательной деятельности, где на первом плане находятся проблемные аспекты учебной адаптации представителей студенческой молодежи, как одного из видов социальной адаптации. Успешность или неуспешность учебной адаптации студентов младших курсов в значительной мере влияет на их дальнейшую профессиональную карьеру и развитие личности молодого специалиста в будущем.

Современный этап развития общества сопровождается частыми кризисами, сложными социально-экономическими преобразованиями, вследствие чего данная проблема не всегда находится в приоритете в психологических исследованиях. Одной из явных причин, которые препятствуют этому, является отсутствие научно обоснованного подхода к решению данной проблемы.

Превалирующее количество работ, посвященных изучению адаптации студентов, датировано 60-70-ми годами XX века, что ставит под вопрос в настоящее время те выводы, которые в них заключены относительно данной проблематики, ведь за прошедшее время произошло множество различных изменений.

Проведя анализ существующих исследований в сфере изучения адаптационных изменений студентов младших курсов к современным образовательным условиям, которые сложились в вузах, мы можем констатировать, что в настоящее время в условиях высшего учебного заведения предъявляются повышенные требования к таким качествам личности как физическое, психическое здоровье, психологические характеристики, а также к

уровню социально-психологической компетентности.

Успех в будущем находится в тесной взаимосвязи с умением выстраивать конструктивные отношения, решать возникающие проблемы, контролировать свое эмоциональное состояние. В том случае, если нужные умения не будут приобретены в студенческом возрасте, индивид в будущем окажется слабо защищенным перед возможными жизненными сложностями, стрессовыми ситуациями, будет коммуникативно-некомпетентным и личностно-зависимым.

Вместе с тем, образовательный процесс в высшем учебном заведении является началом новой жизни школьников, что требует от них большего проявления активности, самостоятельности в усвоении и получении знаний на фоне увеличения информационной нагрузки, также развития умений и способностей для социально-психологической адаптации в учебе и жизнедеятельности.

Таким образом, выбранная нами тема для исследования является особенно актуальной в сложившихся условиях.

Объект исследования – адаптация к обучению в вузе.

Предмет исследования – психологические особенности адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов.

Цель работы – изучить психологические особенности адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов.

Задачи:

1 Дать анализ специальной литературы по выбранной теме исследования.

2 Исследовать особенности адаптации студентов младших курсов к учебной деятельности.

3 Разработать и предложить рекомендации по повышению эффективности адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе.

Степень разработанности проблемы.

Анализируя теоретическую базу по теме исследования, можно констатировать, что работы российских исследователей в своей основе

содержат тезисы деятельностного подхода, предложенного А. Н. Леонтьевым, и адаптация рассматривается в них в качестве управляемого процесса, в результате которого осуществляется смягчение вхождения индивидов в новую социальную реальность с помощью освоения ими системы адаптационных средств в условиях специально организованной деятельности.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что опережающий характер подготовки, которая осуществляется при помощи подключения субъектов в специально организованную деятельность и обеспечивается предвидением ближайшей перспективы личностно-психического развития каждого человека с его имманентной логикой, учитывая данные перспективы [55, с. 112].

Данная проблема изучалась также И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским, П. П. Блонским, Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, А. С. Макаренко, а также известными представителями как зарубежной, так и отечественной педагогической психологии 50-х годов XX века: Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, И. Линггартом, Й. Ломпшером [11; 13; 14; 61].

Можно отметить наличие достаточно большого количества научных публикаций в современной психологической и педагогической литературе, тематика которых затрагивает адаптационные проблемы учащихся в условиях учебно-воспитательных учреждений. В достаточно полной мере исследована тема адаптации детей младшего возраста к детскому саду, адаптационные особенности в рамках определения уровня функциональной и психологической готовности к обучению в школе. Также существует достаточно большое количество работ к области исследования адаптационных проблем выпускников школ в новых условиях обучения, например, в средних специальных учебных заведениях.

Методы исследования – в данной работе были использованы общие методы теоретического анализа литературы по изучаемой проблеме, синтез, индукция, дедукция, а также частно-научные методы тестирования, математической статистики, метод корреляционного анализа. и методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и

Р. Даймонда, тест исследования тревожности (опросник Спилбергера), методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса и Раге.

Теоретическая и практическая значимость исследования. В данной работе осуществлено изучение психологических особенностей адаптации студентов младших курсов к современным условиям обучения, в частности, к обучению в вузах, на основе чего проведена разработка рекомендаций по повышению эффективности данного процесса, что обладает большим теоретическим и практическим значением. Полученными нами в рамках этой работы данные можно применить в профессиональной деятельности психологов и педагогов вузов.

1 Теоретические основы проблемы адаптации у студентов младших курсов к обучению в вузе

1.1 Теоретический анализ проблемы адаптации к учебной деятельности студентов

Психологическая теория учебной деятельности, сформированная в общей теории учения, являющаяся научным приоритетом России. Создателями данной теории являются выдающиеся отечественные исследователи – Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я Гальперин, А. К. Маркова и др. (необходимо упомянуть, что психологические основы данной теории заложены работами Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, а основные содержательные тезисы сформулировал А. Н. Леонтьев), установившие новые проблемные области изучения в рамках теоретико-методологического исследования специфики обучения – трансформация непосредственно субъектов деятельности в процессе операций, которые воспроизводят свойство объективности предмета познания в процессе выполнения учебных задач [61, с. 460].

Ключевые положения теории учебной деятельности могут быть распространены как на средние учебные заведения, ввиду того что данная теория была сформирована в данных условиях обучения, так и на средне-специальные и высшие образовательные учреждения, а также студенческую деятельность, которая в силу дифференцированных обстоятельств на сегодняшний день малоизученна).

Значение применения данной теории в высших учебных заведениях, на наш взгляд, безусловно и как никогда своевременно, вследствие того, что как в международных, так и в российских вузах сформированы конкретные тенденции, которые разрешают видоизменять и преподавание в высших учебных заведениях, и собственно учебную деятельность студентов [57, с. 23].

Термин «учебная деятельность» имеет различные трактования, рассмотрим их более подробно. В широком значении, понятие «учебная

деятельность» довольно часто отождествляется с такими понятиями, как «учение», «обучение», «научение» и воспринимается как их синоним. В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин в своих исследованиях данный термин наполнили непосредственно деятельностным значением, соотнося со специфическим «ответственным отношением», С. Л. Рубинштейн трактует учебную деятельность как отношение субъектов к предмету своего обучения на всем его протяжении [47, с. 324].

По нашему мнению, рассматривая сущность данного понятия, необходимо акцентировать внимание на том, что в трактованиях исследователей в области психологии термин «учебная деятельность» принимает более широкое значение, нежели ведущий тип деятельности, ввиду того, что учебная деятельность может быть отнесена к разнообразным возрастным периодам, в том числе и на интересующий нас в рамках данной работы – студенчество.

В данном аспекте под учебной деятельностью может пониматься деятельность субъектов по освоению обобщенных способов учебных действий, овладению саморазвитием в период выполнения поставленных преподавателем учебных задач, основанная на внешнем контроле и оценке, которые трансформируются в процесс самоконтроля и самооценки.

Опираясь на работы Д. Б. Эльконина, можно определить учебную деятельность следующим образом – это деятельность, которая в своем содержании предполагает освоение общими способами действий в сфере научных понятий, такого рода деятельность побуждается адекватными мотивами, к которым могут быть отнесены мотивы собственного самосовершенствования и саморазвития. В том случае, если данные мотивы будут сформированы у обучающихся, то более общие мотивы, связанные с выполнением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью получают новое содержание [61, с. 145].

Учебную деятельность также можно рассматривать как специфический вид деятельности. Особенностью учебной деятельности как вида деятельности

является, в первую очередь, то, что она ориентирована непосредственно на субъект обучения, его совершенствование, развитие, формирование его личности, что происходит на основе осознанного и целенаправленного освоения социокультурного опыта во время осуществления дифференцированных видов и форм полезной для общества, теоретико-практической деятельности. Деятельность субъекта в данном аспекте направляется на приобретение глубоких систематизированных знаний, отработку общих способов действий и на адекватность и творческий характер применения в соответствующих ситуациях.

Можно выделить следующие основные характерные черты, которые свойственны учебной деятельности и отличают ее от иных форм обучения.

1 Учебная деятельность целенаправленно нацелена на освоение учебного материала и выполнение разного рода учебных задач.

2 Учебная деятельность позволяет освоить обобщенные способы действия и научные понятия (в отличие от обычной деятельности, житейской, которая осваивается вне обучения).

3 Учебная деятельность позволяет решать задачи посредством метода проб и ошибок, в случае если нет общего алгоритма и способа действия).

4 Учебная деятельность помогает изменить сам субъект обучения, что, как отмечает Д. Б. Эльконин, является ключевой ее отличительной особенностью [61, с. 460].

Можно сказать, что данные характерные черты являются ключевыми в определении учебной деятельности.

Если рассматривать учебную деятельность как деятельность субъектов по освоению обобщенных способов учебных действий, овладению саморазвитием в период выполнения поставленных преподавателем учебных задач, основанная на внешнем контроле и оценке, которые трансформируются в процесс самоконтроля и самооценки, то следует обозначить ее специфические деятельностные характеристики.

В первую очередь, основываясь на суждениях Д. Б. Эльконина, акцентируем внимание на ее общественном характере: в содержательном ключе она устремлена на освоение социокультурного наследия человечества, в смысловом ключе она значима для любого общества и оценивается им же, в аспекте формы она находится в соответствии с установленными стандартами и нормами обучения и осуществляется в установленных учреждениях (это могут быть школы, лицеи, гимназии, колледжи, институты, вузы). Подобно любой другой деятельности, учебной свойственна субъектность, активность, предметность, целенаправленность, осознанность, она обладает определенной структурой и содержанием [61, с. 123].

Осуществляя анализ предметной (психологической) наполненности учебной деятельности, мы можем констатировать, что подобно любому другому виду деятельности, ее изучение необходимо начать с определения ее предмета (того, на что она направлена), в данном случае – она направлена на овладение знаниями, общими способами действий, отработку их способов и приемов, изучение алгоритма выполнения той или иной задачи, и все совокупности позволяет всесторонне развивать субъект обучения.

Как отмечает Д. Б. Эльконин, учебную деятельность нельзя отождествлять с усвоением чего-либо – усвоение является ее содержательным элементом и оно определено наполнением и уровнем ее развития. Однако, в силу того, что направление учебной деятельности ориентировано на трансформацию характеристик самого субъекта обучения, усвоение позволяет опосредовать любые подобные трансформации, как в личностном плане, так и в умственном, что входит в предметное поле учебной деятельности [61, с. 56].

Учебная деятельность осуществляется при помощи определенных средств, которые можно рассмотреть в трех основных аспектах.

Первый аспект включает в себя интеллектуальные действия (по определению С. Л. Рубинштейна – мыслительные), которые заложены в основу осуществления познавательной и исследовательской функций учебной

деятельности и включают в себя анализ, синтез, обобщение, классификацию. Без данных элементов невозможно осуществлять интеллектуальных действий.

Второй аспект содержит в себе знаково-символьные, вербальные средства, которые способствуют усвоению знания, помогают рефлексировать и воспроизводить индивидуальный опыт.

Третий аспект включает в себя фоновые знания, которые позволяют накапливать новые знания и тем самым структурировать личный опыт, лексикон субъекта учебной деятельности [46, с. 260].

Данные аспекты довольно подробно рассматриваются в теоретических воззрениях С. Л. Рубинштейна, который утверждает, что «решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения» [47, с. 44].

Учебная деятельность может осуществляться различными способами, которые содержат в себе познавательные, творческо-проблемные, репродуктивные, исследовательские действия [49, с. 34].

Данные способы отвечают за то, при помощи чего можно получать знания и обучаться.

В общем виде, рассмотрение способов учебной деятельности представляется в рамках теории поэтапного формирования умственных действий, разрабатываемой П. Я. Гальпериным. В данной теории рассматриваются ключевые ориентирующие принципы, отвечающие за переход от предметного действия к умственному, а также основные этапы данного перехода, в сравнении с тем, как это все реализуется субъектом учебной деятельности самостоятельно, что в полной мере позволяет охарактеризовать способы осуществления учебной деятельности [14, с. 18].

Производным итогом осуществления учебной деятельности выступает знание, которое актуализировано и структурировано и лежит в основе умений выполнять научно-практические задачи. С психологической точки зрения, к итогам осуществления учебной деятельности следует отнести внутренние

психические и деятельностные новообразования в ценностно-мотивационном и смысловом ключе. Данные продукты учебной деятельности являются органичными частями индивидуального опыта, а их структурная организация, системность, глубина и прочность оказывают влияние в дальнейшем на деятельность индивида, например, на то, успешна или неуспешна будет его профессиональная деятельность в будущем.

Поведение индивида представляет собой результат учебной деятельности, это или та потребность, которую он испытывает (заинтересованность, вовлеченность, позитивный эмоциональный настрой) в отношении данной деятельности, что в дальнейшем оказывает влияние на желание или нежелание продолжать данную деятельность. Нежелание продолжать учебную деятельность, как правило, находит практическое применение и выражается в том, что, например, студенты прогуливают пары.

Во внешнюю структуру учебной деятельности входят следующие составные элементы – мотивация, задачи учебного характера в дифференцированных формах, учебные действия, контроль, самоконтроль, оценка, самооценка.

Каждый перечисленный нами выше элемент обладает своими специфическими признаками. Учебная деятельность, в то же время, по своей природе является интеллектуальной, вследствие чего она схожа по своему строению с любым другим интеллектуальным актом и включает в себя – мотив, план, реализация и контроль.

При рассмотрении структуры учебной деятельности в рамках теоретических воззрений И. И. Ильясова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, полагает, что «...учебным ситуациям и задачам характерно то, что при их выполнении учащиеся получают задания на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для того, чтобы найти общие способы выполнения задач определенного класса...» [24, с. 200].

Учебные действия представляют собой действия, выполняемые учащимися для получения и нахождения научных понятий и общих способов

действий, а также для их дальнейшего воспроизведения и применения в решении конкретных задач. Контроль направлен на систематизацию полученных результатов учебных действий с заданными образцами. Оценка выполняет фиксирующую функцию и направлена на выявление качества усвоенных научных знаний в ходе выполнения той или иной задачи» [24, с. 43].

На наш взгляд, необходимо более подробное рассмотрение каждого элемента внешней структуры учебной деятельности.

Мотив и мотивация являются не только ключевыми компонентами, входящими в структуру учебной деятельности (здесь стоит упомянуть «закон готовности», разработанный Э. Торндайком, мотивы как обязательный элемент первого этапа формирования умственных действий по П. Я. Гальперину), но и важной характеристикой самого обучающегося. Мотивация является первым обязательным компонентом, входящим в структуру учебной деятельности. Мотивация в отношении к деятельности бывает как внешней, так и внутренней, но в любом случае является внутренней характеристикой субъекта [14, с. 36].

Второй, но не менее главный в своей сущности элемент структуры учебной деятельности – учебная задача, которая может быть предложена как конкретное учебное задание (его формулировка оказывает непосредственное влияние на ход выполнения и полученный результат) в конкретной учебной ситуации, в совокупности они представляют непосредственно сам учебный процесс.

В данном ключе, на наш взгляд, отдельно стоит остановиться на анализе теоретических исследований термина «задача», его сущности и специфики. Вообще, научные исследования данного термина имеют достаточно богатую историю. В отечественной психологической науке первым исследователем, который обратил на нее внимание, является Г. А. Балл, который при анализе деятельности, осуществляемой детьми, пришел к выводу, что самые разнообразные учебные и жизненные ситуации объединяет как таковой момент задачи. Его объединяющая способность основана на необходимости индивидом открывать что-то неизвестное и неизведанное, что человек не может так просто

увидеть в предметах и для этого ему необходимо выполнять определенные действия с данными предметами.

Г. А. Балл была обоснована необходимость применения в психологической науке понятия «задача», которое он ставил в один ряд по значимости с понятиями «цель», «задание», «действие» [7, с. 74].

В более широком смысле термин «задача» раскрывал в своих исследованиях С. Л. Рубинштейн, который соотносил его с понятием «действие», а также трактовал в контексте целеполагания.

Как утверждал С. Л. Рубинштейн, «так называемые произвольные действия индивида – это осуществление цели. Перед тем, как выполнять те или иные действия, необходимо прийти к осознанию цели, достижение которой предполагает выполнение тех или иных действий. Однако, как ни существенны цели, недостаточно одного ее осознания. Для того, чтобы достичь цель, необходимо принимать во внимание те условия, в которых будут совершаться действия. Соотнесение условий и целей предопределяет выполнение задач, которые должны быть разрешены действиями. Более или менее сознательным решением задач является осознанное человеческое действия. Однако, для того, чтобы совершать действия, мало того, чтобы задача была понята субъектами, она также должна ими предприниматься [47, с. 42].

Акцентируем внимание на том, что, по мнению А. Н. Леонтьева, задача является целью, которая дана в конкретных условиях.

При рассмотрении общедидактической сущности термина «задача», обратимся к определению В. И. Гинецинского, определившего ее в качестве стандартизированной (схематизированной) формы описания некоторых фрагментов (отрезков) уже осуществленной (достигшей необходимого результата) познавательной деятельности, которая ориентируется на формирование необходимых для воспроизводства данной деятельности условий в ходе обучения [15, с. 22].

Необходимо сказать, что формулировка задачи очень важна, она должна быть сформулирована согласно критерию корректности и сложности, причем

сложность является объективным показателем, соотносимым субъективным показателем трудности или легкости решения той или иной задачи. В дидактическом аспекте, также представляет важность характеристика психологических задач, которые, по замечанию В. И. Гинецинского, включают в себя креациозность и дагностичность, причем последняя должна быть соотнесена с задачами определения освоения учебных материалов, а первая – развитием познавательного усилия и активности [15, с. 20].

Принимая за основу вышерассмотренное нами определения учебной деятельности, согласно которому, она выступает как специфическая деятельность субъектов по освоению обобщенных способов учебных действий, овладению саморазвитием в период выполнения поставленных преподавателем учебных задач, основанная на внешнем контроле и оценке, которые трансформируются в процесс самоконтроля и самооценки, обозначим, что учебная задача в данном случае выступает ключевой единицей учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от другого вида задач, в соответствии с мнением Д. Б. Эльконина, состоит в том, что ее цели и результат заключается в преобразовании самого субъекта деятельности, а не тех предметов, с которыми субъекты находятся во взаимодействии [61, с. 56].

Совокупность учебных задач, которые стоят в конкретный отрезок учебного времени перед индивидом, должна быть заранее известна и педагогу, и самому обучающемуся. В большинстве своем, всю учебную деятельность необходимо представлять в качестве учебных задач, которые ставятся в определенной учебной ситуации и требуют выполнения тех или иных учебных действий – это могут быть предметные, контрольные, технические (например, конспектирование, систематизация, выписывание). Вместе с этим, согласно мнению А. К. Марковой, освоение учебной задачи должно отрабатывать у индивидов и осознание конечной цели и назначения данного задания.

Структурные элементы учебных задач достаточно детально рассматриваются Л. М. Фридманом и Е. И. Машбицей. Как отмечают исследователи, любая задача, включая учебную, содержит в себе требование

(цель), объекты, функции. Некоторые задачи содержат в себе способы и возможные средства решения, которые представлены, чаще всего, в скрытой форме) [33, с. 23].

Л. М. Фридман трактует состав учебной задачи следующим образом:

- 1 предмет – зафиксированные обозначенные элементы, о которых идет речь;
- 2 отношения между данными элементами;
- 3 цель решения задачи (то, что нужно найти в ходе решения задачи);
- 4 операции задачи (совокупность действий, которые нужно реализовать для решения той или иной задачи) [57, с. 82].

Стоит отметить, что в подобной трактовке налицо близость таких понятий как «операции задачи» и «способ решения», однако в рамках деятельностного подхода в рассмотрении учебной деятельности будет правильнее, на наш взгляд, применять понятие «способ решения».

Рассмотрение специфики способа решения предполагает введение такого понятия, как «субъект решения», или решатель. В данном аспекте, способ решения задачи представляет собой любую процедуру, которую при реализации может быть обеспечено выполнение данной задачи.

Иными словами, способ решения можно соотнести с субъективными характеристиками решателя, которые играют определяющее значение не только при выборе и последовательности операций, но и общей стратегии решения задачи.

Решение задачи при помощи разнообразных способов дает огромную возможность для совершенствования учебной деятельности и дальнейшего саморазвития обучающегося.

Если задача решена одним способом, то цель обучающегося заключалась в нахождении правильного ответа, а если было использовано несколько способов, то индивиду необходимо выбрать из них самый краткий, экономичный, что подразумевает не только нахождение правильного ответа, но и актуализирует многие теоретические знания, известные способы и приемы

создания новых в данной ситуации. Причем субъект учебной задачи накапливает определенную базу для применения своих знаний на практике, что позволяет развивать приемы логического мышления и позволяет совершенствовать исследовательские способности обучающегося.

Понятие «способ решения» Г. А. Балл понимает в качестве процесса решения и отмечает, что в результате его описания во внимание принимаются не только отдельные операции решателя, но и временные, энергетические затраты на их выполнение [7, с. 18].

Модель решения учебной задачи включает в себя иные части способа действий – собственную ориентировочную, а также исполнительную и контрольную. Причем, по утверждению Е. И. Машбиц, функционирование учебной деятельности в полном размере включает в себя сформированность всех частей способа действий. Для того, чтобы решить задачу, обучающийся обладает определенными средствами на начальном этапе решения, они изначально не включены в задачу, а привлечены из внешней среды [33, с. 45].

Средства решения задачи бывают как материальные (машины, инструменты), так и материализованные (формулы, текст, схема), а также идеальные (те знания, которые используются обучающимся).

Решение учебной задачи не ограничивает использование тех или иных средств, мало того, они могут быть применены все одновременно, но ведущая роль все же отдается идеальным.

Ключевые требования к учебной задаче как к образовательному воздействию определяются особенностями ее места в учебной деятельности и тем, как учебная задача соотнесена с учебной целью [33, с. 56].

Подобное соотношение принято рассматривать как систему вида «набор задач – множество целей», вследствие того, что учебная деятельность может одну и ту же цель ставить в ряде задач, а одна и та же задача может служить для достижения нескольких. Данные условия, по мнению Е. И. Машбиц, подразумевают выполнение ряда требований. Рассмотрим их более детально.

1 Необходимо осуществлять конструирование не одной отдельной задачи, а целого набора, причем задача, которая рассматривается как система, существует и в более сложных системах задач, что свидетельствует о необходимости говорить об ее полезности относительно ее места в данной системе. В данном ключе, одна и та же задача может как нести пользу, так и быть абсолютно бесполезной.

2 В процессе конструирования системы задач необходимо стремиться к тому, чтобы они помогали достигать не только ближайшие учебные цели, но и долгосрочные.

3 Учебные задачи должны быть направлены на обеспечение усвоения системы средств, которая необходима и достаточна для эффективного выполнения учебной деятельности. Как показывает практика, очень часто при осуществлении учебной деятельности применяются только отдельные элементы системы средств, что позволяет решать задачи одного вида и недостаточно для решения задач другого.

4 Учебные задачи необходимо строить так, чтобы средства деятельности соответствовали им, а их усвоение в процессе решения задач выступало в качестве прямого продукта обучения [34, с. 160].

Структура учебной деятельности отдельное место отводит для самоконтроля и самооценки (контроля и оценки), что можно связать с тем, что любое учебное действие может стать произвольным, регулируется только при наличии инструментов контроля и оценки в структуре деятельности. Инструменты контроля за выполнением деятельности применяются на основе механизма обратной афферентации (связи), который включен в общую структуру деятельности и выступает в качестве сложно-функциональной системы.

Выделяют две ключевые формы обратной связи – направляющую и результирующую.

Направляющая, по мнению П. К. Анохина, может быть осуществлена либо посредством проприоцептивной или мышечной импульсации, а

результатирующая является комплексной и затрагивает все афферентные признаки, которые относятся к непосредственно результату предпринятого движения [3, с. 146].

Исследователь дал второе название результатирующей форме обратной связи и называет ее обратной афферентацией. Автором разделено два ее подвида, которые зависят от того, несет ли она за собой информацию относительно выполнения промежуточного или окончательного действий. Первым видом обратной афферентации является поэтапный вид, а второй – санкционирующий вид и тогда обратная афферентация становится конечной. Независимо от того или иного вида, вся информации о процессе и результатах выполнения действия представляет собой обратную связь, которая выполняет контролирующую, регуляционную и управляющую функции [5, с. 34].

Схема функциональной системы предполагает наличие звена, содержащая в себе слияние «модели потребного будущего» (по Н. А. Бернштейну) [10, с. 302] или «образа результата действия» и информации о реальном его осуществлении, трактуется оно как «акцептор действия» [4, с. 129].

В результате слияние того, что предполагается получить в конечном итоге и того, что получается по факту является основанием для продолжения дальнейших действий (если они совпадают) или их корректирования (если они не совпадают).

Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что система контроля включает в себя три элемента:

- 1 модель, прообраз желаемого результата деятельности;
- 2 процесс слияние образа и реального действия;
- 3 решение о коррекции или продолжения действия.

Данные элементы представляют собой структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализаций, каждый из которых контролирует все звенья деятельности с помощью разнообразных каналов, «петлей» обратной связи [14, с. 125].

Данные условия позволяют говорить о том, что индивид является саморегулируемой, самообучающейся, самосовершенствующейся машиной.

Важное значение контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в системе деятельности обусловлено, по нашему мнению, тем, что они помогают раскрывать внутренние механизмы перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое, т.е. на примере учебной деятельности, обозначим, что контроль и оценка преподавателя переходят в дальнейшую самооценку и самоконтроль обучающихся.

В данном аспекте актуальны положения психологической концепции Л. С. Выготского, который определил, что любая психическая функция проходит пусть «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. согласно данным положениям можно сказать о том, что возможна интерпретация формирования системы самоконтроля как системы поэтапного перехода. Подобный переход может быть подготовлен вопросами преподавателя, фиксированием им самых важных и основных аспектов, т.е. преподавателем как бы создается общая программа контроля, которая заложена в основу системы самоконтроля [13, с. 345].

П. П. Блонский выделяет четыре ключевых стадии возникновения и проявления самоконтроля, которые применимы к ситуации усвоения учебного материала.

Первой стадии характерно отсутствие любого самоконтроля, на данной стадии обучающийся еще не усвоил материал и не может ничего контролировать.

Второй стадии свойственен полный самоконтроль, в результате чего обучающийся может проверить насколько правильно и полно он усвоил тот или иной материал.

Третьей стадии характерен выборочный самоконтроль, в результате чего обучающийся может контролировать и проверять только основное по вопросам.

Четвертой стадии свойственно отсутствие самоконтроля, но он реализуется как бы на основе деталей прошлого опыта [11, с. 160].

Подобно формированию самоконтроля осуществляется формирование предметной самооценки. По замечанию А. В. Захаровой, данный процесс содержит в себе важные особенности – самооценивание переходит в качество и характеристику субъекта деятельности – самооценку. Подобное условие является важным при определении еще одной позиции значения контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) в общей структуре учебной деятельности.

Структура учебной деятельности обусловлена тем, что именно в данных компонентах сфокусирована взаимосвязь личностного и деятельностного компонентов, в которых предметные процессуальные действия переходят в личностные, субъективные качества и свойства. Подобное говорит о том, что существует внутренняя неразрывность целесообразности и реалистичности как составных элементов личностно-деятельностного подхода в отношении образовательного процесса [20, с. 40].

Термин «адаптация» изначально возник в биологической науке, но, по мнению, Г. И. Царегородцева, его можно с полной уверенностью относить к общим научным понятиям естественно-научного и социального знания [59, с. 125].

Адаптация, в качестве общенаучного понятия помогает синтезировать и объединять знания разнообразных систем – социальной, технической, природной.

В данном ключе, на наш взгляд, достаточно обосновано мнение Ф. Б. Березина, согласно которому адаптационная концепция является перспективным подходом к комплексному исследованию индивидов [8, с. 258].

Можно выделить достаточно обширное количество трактовок термина «адаптация», как узком, так и в широком смыслах, которые сводят значение процесса адаптации к явлениям как биохимического уровня, так и социального.

Приведем понятия адаптации, рассматриваемые А. В. Петровским и В. В. Богословским, в рамках общей психологии трактуют адаптацию в

качестве ограниченного процесса приспособления чувствительности анализаторов к действиям раздражителей [42, с. 203].

В более широком смысле, термин «адаптация» также имеет несколько значений:

1 Адаптация обозначает процесс приспособления организмов к окружающей среде.

2 Адаптация обозначает отношение гармонии, которое относительно и установлено между средой и организмом.

3 Адаптация как процесс результат приспособления.

4 Адаптация – определенная «цель», к достижению которой устремлен организм [59, с. 40].

Как отмечает В. Д. Колесов, адаптационный процесс можно связать с термином «адаптирование», которое означает состояние организмов в результате успешного процесса адаптации, различие состояния организма в начале и в конце процесса адаптации [28, с. 9].

В зависимости от биологической или социальной составляющей, термин «адаптация» может обладать различными значениями.

Так, профессором А. А. Крыловым в учебнике «Психология» дается такое определение адаптации – адаптация представляет собой динамический процесс, способствующий большей подвижности живых организмов, вследствие чего они, невзирая на изменчивые условия, обладают необходимой для нормального существования, развития и продолжения рода устойчивостью [31, с. 45].

Механизм адаптации вырабатывался на протяжении длительного времени, и именно он дает возможность существования организмам в постоянно меняющихся условиях среды» [45, с. 6].

Человек обладает существенным отличием – решающая роль в процессе поддержания адекватных отношений в системе «индивидуум-среда», в ходе которого могут изменяться все параметры системы, отдана психической адаптации. Остановимся на рассмотрении данного понятия более подробно.

Психическая адаптация представляет собой итог деятельности целостной самоуправляемой системы (на уровне «оперативного покоя»), при этом важная роль отдается ее системному характеру. Однако, на наш взгляд, подобный подход к ее рассмотрению не совсем дает полную картину изучаемого явления.

Мы считаем, что нужно включить в рассмотрение данного понятие еще понятие потребности, ведь удовлетворение жизненно важных потребностей является значимым критерием для определения того, эффективен процесс адаптации или нет.

Исходя из этого, психическая адаптация может быть определена в качестве процесса установления необходимого соответствия индивида и окружающей среды в процессе реализации свойственной для индивида деятельности, что дает индивиду возможность удовлетворить свои жизненно важные потребности и достигать основанные на них важные цели, при этом достигая максимального соответствия его деятельности с поведением и требованиями окружающей среды.

Психическая адаптация является составным элементом психологической, которая включает в себя также улучшение взаимоотношений индивидов с окружающей средой, а также налаживание адекватного соответствия психических и физиологических характеристик человека.

Социально-психологическую адаптацию авторы трактуют как адаптацию личности к проблемным ситуациям социального характера.

Что касается мнения других исследователей, то, например, Т. К. Кончанин относит к характерным особенностям адаптационного процесса отсутствие у индивида заготовленного способа поведения в результате изменения внешних или внутренних условий его деятельности, после чего появляется потребность вырабатывать социальные стандарты, стереотипы, которые жизненно необходимы для личности и ее существования [30, с. 12].

По нашему мнению, интересны результаты исследования адаптационного процесса, проведенные В. Л. Сарапасом, который установил, что люди относятся не просто к адаптивной, а к адаптивно-адаптирующей системе,

потому что индивиды применяют данные отражения для активного приспособления, оно включает в себя изменение окружающей среды [42, с. 32].

Т. К. Фоминой были выделены мотивы мотивационно-личностного аспекта адаптации индивида – это внутренние и внешние. Если у обучающегося преобладают внешние мотивы, то те знания, которые он приобретает, будут являться поверхностными и неглубокими и не смогут помочь достичь необходимый уровень овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками. Для успешного осуществления процесса адаптации, по мнению исследователя, нужно формировать мотивы, которые связаны с учебной деятельностью [32, с. 234].

Таким образом, сделаем вывод, что то, насколько психологическая адаптация будет эффективная, находится в прямой зависимости от того, как организовано микросоциальное взаимодействие. Если в образовательной, семейной, профессиональной сфере часто происходят конфликтные ситуации, то могут наблюдаться затруднения в выстраивании неформального общения, могут происходить нарушения механизма адаптации. Стоит сказать, что адаптация связана непосредственно с анализом факторов определенной среды или окружения.

Анализ качеств личности окружающих как фактора, который привлекает, в большинстве случаев сочетается с эффективной психической адаптацией.

Однако, не только оценка окружения позволяет определить уровень адаптации и эмоционального напряжения. Также стоит учитывать индивидуальные характеристики, состояние окружающих и специфических особенностей той группы, в которой происходит микросоциальное взаимодействие.

Эффективность психической адаптации является ключевой предпосылкой для успешного обучения, дальнейшей профессиональной деятельности.

К числу важнейших факторов, которые позволяют улучшить процесс психической адаптации в учебном или профессиональном коллективе, следует

отнести социальную сплоченность, возможность выстраивания межличностных отношений, способность вступать в открытую коммуникацию [62, с. 175].

Изучение проблемы психологической адаптации занимает важное место в научных исследованиях, она является комплексной и интегративной, расположена на стыке разных отраслей научного знания и приобретает в настоящее время все большую актуальность.

Для того, чтобы лучше понять сущность адаптационного процесса, необходимо, на наш взгляд, рассмотреть специфику соотношения понятия «социальная адаптация» и понятия «социализация».

Опираясь на теоретические разработки И. С. Кона, необходимо обозначить, что под социализацией следует понимать процесс, в котором происходит усвоение индивидами социального опыта, конкретной системы норм, знаний и ценностей, которые дают ему возможность функционировать в роли полноценного члена общества [29, с. 22].

По мнению Т. К. Кончанина, адаптация – один из этапов социализации индивидов [30, с. 78]. Как утверждает Б. Д. Парыгин, адаптация является частью социализации, рассматривать ее необходимо в качестве многогранного процесса «очеловечивания» индивидов содержащий в себе разнообразные предпосылки – биологического, социального характера [41, с. 165].

По замечанию Д. А. Андреевой, адаптация и социализация находятся в тесном взаимодействии и рассматривать их нужно в качестве единого процесса, причем адаптации свойственно выражение приспособления индивида к новой для него предметной деятельности, что является условием для социализации и понимается в качестве процесса становления личности [2, с. 66].

О. И. Зотова в своих работах делает заключение, что социализация личности обусловлена, в большинстве своем, влиянием социальной среды, что является важным аспектом для адаптации индивида в конкретном коллективе, в частности, и в обществе, в целом [23, с. 120].

По утверждению Н. А. Ермоленко, социальную адаптацию необходимо рассматривать в качестве отдельного момента, специфической формы

социализации, происходящей в конкретных условиях. В зависимости от отношений, социальную адаптацию можно рассматривать как понятие, гораздо более широкое, чем социализация [19, с. 6].

Во многочисленных научных исследованиях производственная и учебная адаптация рассматриваются в качестве разновидности социальной адаптации. Так, в исследованиях некоторых авторов, производственная адаптация содержит в себе профессиональный (включая психофизиологический компонент) и социально-психологический аспекты.

Причем, опираясь на мнение И. К. Кряжевой, приоритет отдается социально-психологическому аспекту, поскольку он опосредует характер протекания остальных аспектов адаптации [23, с. 45].

В научно-теоретических источниках профессиональную адаптацию рассматривают в качестве процесса, который содержит в себе, во-первых, физиологические, а, во-вторых, личностно-поведенческие и социальные компоненты [63, с. 29].

Как отмечает ряд отечественных исследователей, процесс адаптации индивида к учебной деятельности содержит в себе биологические, социальные составляющие. Так, по мнению В. В. Лагерева, адаптация студентов к обучению в высших учебных заведениях является интенсивным, динамическим, многосторонним и комплексным процессом, во время которого индивиды с учетом разнообразных реакций приспособления могут вырабатывать постоянные навыки выполнения требований, которые преподаватели предъявляют в ходе образовательного процесса [32, с. 5].

Причем, по утверждению некоторых исследователей, студентам младших курсов свойственная, в первую очередь, адаптация к социальной среде, а студентам старших курсов – к профессиональной.

Процесс адаптации также рассматривают в зависимости от уровня его протекания – это может быть уровень межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций,

психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья.

Как отмечает Ф. Б. Березин, для индивида среди всех видов адаптации ключевая роль отводится психической, потому что она в значительной мере оказывает влияние на все остальные адаптационные процессы, которые могут происходить на других уровнях [9, с. 4].

Ю. А. Александровский характеризует процесс психической адаптации как итог деятельности, осуществляемой целостной самоуправляемой системой, «обеспечивающей деятельность индивида на уровне «оперативного покоя», позволяет ему в оптимальном русле осуществлять противостояние разнообразным факторам природного и социального характера, и осуществлять активное и целенаправленное воздействие в отношении их [1, с. 13].

Процесс адаптации в процессе обучения начинается у обучающегося с того момента, как он поступил в учебное заведение. В период начального периода обучения в учебном заведении на организм индивида воздействуют различные новые факторы, к которым следует отнести специфику учебной нагрузки, характер умственного труда, новый коллектив педагогов и обучающихся, условия проживания, особенности питания, двигательная активность и ее уровень [25, с. 96].

К поведенческой приспособительной реакции организма в отношении нового характера умственного труда относится формирование нового индивидуального стиля осуществления деятельности. Данный процесс формирования может быть сопровожден функциональными изменениями, а результатом целенаправленной деятельности, в первую очередь, это относится к центральной нервной системе в процессе восприятия и усвоения учебных материалов, отражается в таком понятии как «академическая успеваемость».

Перечислим факторы, которые могут оказывать непосредственное влияние на академическую успеваемость студента. В первую очередь, это психологические функции обучающегося. Научно обосновано наличие зависимости успеваемости обучающихся от частных психофизиологических

функций – внимание, память, скорость сенсомоторных реакций, сила подвижности процесса возбуждения и торможения.

Успех учебной деятельности можно определить тем, в какой степени субъект усвоил основные функциональные элементы данной деятельности, поставлена ли и установлена цель, насколько индивид ориентируется в ситуации осуществления действия выбором той или иной программы, плана исполнения, а также насколько он владеет различными орудиями и средствами, которые нужны для осуществления той или иной деятельности, насколько он усвоил способы управления и контроля.

Факторами эффективности в данном случае выступает то, что меняет в лучшую сторону качества, скорость выполнения указанных нами выше функциональных элементов деятельности.

Результативность обучения может быть определена степенью освоения умением учиться, уровнем сформированности конкретных областей учебной деятельности, личностных изменений, воспитанностью, уровнем сформированности мотивационной сферы в области обучения, мотивации, развития интереса.

Главной задачей, которая вытекает из практического управления процессов обучения, является оптимальное соотношение характеристик эффективности с их показателями, которые должны находиться в соответствии со следующими ключевыми требованиями:

- 1 Данные показатели отражают и результативные и процессуальные особенности учебной деятельности одновременно, а также сам процесс происходящих в них изменений, они должны демонстрировать не только конечный результат, но и весь «путь», который к нему привел.

- 2 Показатели эффективности находятся в тесной взаимосвязи между собой и представляют собой единый системный организм.

- 3 Данные показатели являются следствием анализа ключевых дидактических принципов воспитания и обучения, особенно здесь важен принцип единства обучения и воспитания.

4 Показатели эффективности имеют как социальную, так и психологическую значимость, они несут смысл и для педагогов, и для обучающихся.

5 Данные показатели должны легко пониматься, легко измеряться, а методики их измерения также должны быть простыми, чтобы применять их могли все преподаватели, даже не обладающие специальным психологическим образованием [25, с. 100].

Иными словами, констатируем, что у обучающихся в процессе адаптации к обучению могут наблюдаться трансформационные процессы психофизиологических функций, успеваемости, уровня значимости успеваемости.

Центральное интегрирующее звено познавательного процесса у обучающихся – психические состояния, обуславливающие появление и формирование частных личностных черт, а также важных качеств профессионального характера. В данной связи, процесс управления ситуациями обучения и воспитания и психологическим состоянием – есть реальная основа целенаправленного активизирования возможностей индивида, которые у него есть в резерве, его творческих наклонностей, а также определение сложности и психологических барьеров, которые могут появиться в процессе учебной деятельности.

Поэтому, на наш взгляд, особенно значимым в подобной ситуации становится обоснованное психологически решение проблемы психолого-профессиональной адаптации обучающихся к условиям высших учебных заведений.

Существуют данные относительно того, что адаптация к обучению в учебных заведениях – это многогранное и сложное явление, данный процесс начинается с момента поступления в вуз и заканчивается, примерно, к моменту окончания третьего курса. Очень часто обучающиеся не выдерживают нагрузки первого года обучения и бросают учебу. Несомненно, подобная ситуация

является сигналом для того, чтобы предотвращать как можно больше подобных случаев.

В данной связи, особую актуальность приобретают задачи ускорения процесса адаптации первокурсников к учебной деятельности, изучение психологических состояний, которые сопровождают процесс обучения, а также анализ факторов и психологических условий повышения адаптированности обучающихся. К сожалению, данные задачи еще не решены.

Мотивационный фактор является важнейшим психологическим фактором, который обеспечивает эффективность учебной деятельности.

Изменение и динамичность учебной мотивации можно связать с разнообразными причинами, к которым можно отнести некорректную исходную профессиональную мотивацию, вследствие которой является уменьшение привлекательности выбранной профессии, и снижение интереса к процессу обучения в данной сфере, а также аморфная мотивационная структура у учебной группы, в которой не наблюдаются очевидные мотивы ни к учебной, ни к профессиональной деятельности и наблюдается плохая успеваемость.

Еще одной значимой причиной является повышенный уровень дезадаптированности, который связан с трудностями перестраивания сложившихся стереотипов обучения, быта, что вызывает снижение оценок и провоцирует появление отрицательных эмоций, связанных с боязнью неуспеха в обучении [25, с. 103].

Известным фактом является то, что порожденные деятельностью, эмоции являются не только ее неотъемлемым элементом, но и принимают на себя активное выполнение ее регулятивных функций.

Эмоциональные процессы выполняют важную роль в процессе обучения, поскольку они отражают соответствие мотивационно-потребностной стороны деятельности и реальных достижений, возможностей индивида. Отрицательные эмоции в сочетании с неопределенной мотивацией понижают уровень сформированности саморегулятивных механизмов и приводят к усилению

дезадаптации, а также могут привести к так называемому адаптационному срыву [25, с. 104].

Обобщая вышесказанное, констатируем, что учебной деятельностью называется специфический вид деятельности, который направлен и на самого обучающегося как субъекта, в плане совершенствования, развития, формирования его как личности на основе осознанного, целенаправленного присвоения им социокультурного опыта в разных формах, видах общественно значимой, познавательной, теоретико-практической деятельности.

Деятельность обучающегося нацеливается на усвоение глубокого системного знания, отработку обобщенных способов действий, а также на их адекватное и творческое использование в разноплановых ситуациях.

Структурная основа учебной деятельности содержит мотивацию, учебную задачу, учебные действия, контроль и оценку.

Психологическая адаптация определяется в качестве процесса оптимизирования постоянных взаимодействий индивида с окружающей средой во время осуществления какой-либо свойственной ему деятельности, установку оптимального соответствия психических и физиологических характеристик.

Благодаря данному процессу, индивиды могут удовлетворять свои актуальные потребности, а также реализовывать основанные на них, важные цели, одновременно обеспечивая соответствие максимальной деятельности индивида, его поведения, требованиям окружающей среды. Одной из предпосылок успешного обучения является именно эффективная психическая адаптация.

1.2 Психологические особенности образовательной деятельности и адаптации к ней в высших учебных заведениях

Современное общество предъявляет различные требования относительно востребованности людей разных профессий. В настоящее время требуются профессионалы, как рабочего уровня, так и специалисты. Профессиональное

образование является неотъемлемым звеном системы непрерывного образования, оно выполняет разнообразные функции, среди которых особенно специфичной является функция подготовки индивида к выполнению конкретной профессиональной деятельности.

В настоящий момент в России сформирована многоуровневая система профессионального образования – среднее профессиональное образование предполагает базовый и повышенный уровни подготовки, высшее образование предполагает три уровня – бакалавриат, магистратуру, специалитет. Назначение многоуровневой системы образования заключается в том, что она предоставляет людям возможность самостоятельного выбора образовательной траектории, в зависимости от личных целей и потребностей человека.

Уровень образования (образовательный ценз) – это традиционно сложившаяся и законодательно установленная система требований, которые предъявляются к содержанию образования и организации учебного процесса, который обеспечивает реализацию определенных образовательных целей.

Цель каждого уровня профессионального образования раскрывается в статье 22-25 Закона РФ «Об образовании» [39, с. 26].

Высшие учебные заведения – это образовательные учреждения высшего профессионального образования, которые осуществляют подготовку студентов, также в функции вузов входит научно-исследовательская работа, переподготовка и повышение квалификации специалистов.

В число ключевых задач, выполняемых вузами, входит удовлетворение потребности индивидов в интеллектуальном, нравственном, социокультурном развитии, которое достигается в процессе получения высшего либо послевузовского профессионального образования, а также удовлетворение потребностей общества и государства в подготовке квалифицированных кадров на рынок труда.

В основе деятельности высших учебных заведений стоят не только образовательные, но и воспитательные цели, которые основаны на приоритетном значении нравственных, общечеловеческих ценностей. Высшие

учебные заведения обязаны помогать развитию социально-воспитательного компонента в учебном процессе, что включает в себя развитие самоуправления в среде студентов, мотивация участия студентов в общественной деятельности, творческой, спортивной.

Для того, чтобы реализовывать ключевые образовательные программы в рамках всех уровней образования, вузы должны обладать определенными ресурсами, материально-технической базой, которая помогает обеспечивать реализацию всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, лабораторной, практической и научно-исследовательской работы со студентами, которые заложены в учебном плане вуза и соответствуют действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам.

Можно отметить, что все же на базе современных вузов на данный момент превалирует теоретическая подготовка, но это происходит не по причине меньшей потребности специалиста в системе высшего образования в профессиональной практике, а, потому что, в силу своего высокого уровня образованности, интеллектуального уровня, специалисты высших учебных заведений обладают возможностью преобразовывать полученную теоретическую базу в практическую и самостоятельно реализовывать свои знания в области теории на практике.

Тип организации учебного процесса предполагает, что объем обязательных и элективных курсов, обязательная аудиторная и самостоятельная работа, участие студентов в учебной и научно-исследовательской работе, их объем и наполнение соотносятся между собой в зависимости от установок, связанных с будущей профессией, от уровня самостоятельности студентов, а также их степени подготовки к участию в таких организационных формах обучения, которые предполагают наличие высокого интеллекта, повышенной инициативы, ответственности.

Именно по этой причине аудиторная и внеаудиторная работа в высших учебных заведениях соотносится примерно в пропорции 1:1, а в средних учебных заведениях – 1:0,5. Количество дисциплин, которые студент может

выбрать для изучения самостоятельно в средне специальных учебных заведениях составляет 10%, а в вузах – 30% от общего числа изучаемых предметов [17, с. 43].

Такая популярная в настоящее время форма занятий, как деловая игра, в высших учебных заведениях является формой обучения с полным осуществлением профессиональных функций и занимает 2-6 часов, а в средне специальных учебных заведениях в большинстве своем ее используют в качестве метода обучения во время урока [54, с. 23].

Необходимо сказать, что в настоящее время в большей степени для определения целей образования и профессиональной подготовки применяется компетентностный подход. Данное обстоятельство подчеркивается в исследованиях, направленных на изучение модернизационных проблем отечественного образования [36, с. 12].

Выявление трудовых функций специалиста является одним из ключевых элементов анализа профессиональной деятельности. Нормативные документы отражают их в качестве должностных обязанностей. Для того, чтобы выполнять профессиональные функции, человек должен обладать определенной квалификацией [54, с. 48]. Совокупность подобных требований основана на представлениях о процессе труда, его составных элементах, а также на умениях осуществлять определенные операции, действия, которые входят в систему трудовых функций.

При осуществлении разработки содержания профессионального обучения в вузах, на первом месте стоит обучение профессиональной деятельности, поэтому на первый план необходимо выдвигать комплекс задач, заданий, упражнений.

На втором месте находится информационное сопровождение данного комплекса, включающее учебную информацию, которая должна подаваться на таком абстрактном уровне, который нужен для успешного и эффективного исполнения профессиональных функций с учетом разнообразия жизненных ситуаций, в которых реализуется трудовая деятельность специалистов, а также

для совершенствования интеллектуальных способностей индивида, включая ориентацию его в ценностях общества и требованиях к профессионально важным качествам личности специалиста.

Уровень качества выполнения задач, которые ставятся перед высшими учебными заведениями, в большинстве своем зависит от того, насколько правильно и корректно организована работа со студентами младших курсов.

Именно по этой причине проблема адаптации студентов к условиям обучения представляет собой важнейшую общетеоретическую проблему, которая исследуется на разных уровнях, включая психофизиологический, индивидуально-психологический, социально-психологический и до сих пор окончательно не решена.

Важными задачами в рамках исследования данной проблемы, на наш взгляд, являются изучение психологических особенностей психических состояний, которые могут появляться на ранних этапах обучения, а также возможности ускорения адаптационных процессов студентов младших курсов к новым для них образцам жизнедеятельности. Данные задачи важны по причине того, что текущие и будущие успехи студентов находятся в зависимости от продолжительности процесса их адаптации.

Начиная обучение в высших учебных заведениях, студенты, как правило, сталкиваются с новыми для них способами организации процесса обучения: с одной стороны, с высокой интенсивностью изучения учебных материалов, а с другой – недостаточные навыки для осуществления самостоятельной работы и тенденция к осваиванию учебных знаний в готовом виде. Помимо этого, студентами приходится сталкиваться с новыми видами деятельности (производственная практика, написание курсовых работ), а также с новым коллективом.

Все вышесказанное позволяет определить понятие «адаптация» относительно тематики данной работы как процесс, в котором студенты младших курсов приспособляются к новым видам жизнедеятельности и новой социальной ситуации. Данный процесс включает в себя сочетание

самооценки и притязаний студентов с их возможностями и реальной социальной средой, что очень часто проявляется в качестве согласования требований и ожиданий студентов.

Процесс адаптации студентов может сопровождаться сильным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма молодого человека. Находясь, в постоянном умственном и психоэмоциональном напряжении, а также в случаях нарушениях режима отдыха, труда и питания, студенты могут оказаться в ситуации срыва процесса адаптации и получить целый ряд серьезных заболеваний.

Адаптация к процессу обучения в высшем учебном заведении является сложным, многогранным явлением, острота данного процесса выпадает на первые-вторые курсы, а его продолжительность зависит от индивидуальных особенностей студентов, которые состоят из способностей, психических установок, материальной обеспеченности и физического здоровья.

Как правило, на втором курсе у студентов может появиться новая мотивация, они начинают изучать специальные дисциплины, которые требуют усваивать больший объем новой специализированной информации. Существует мнение, что адаптационный процесс заканчивается к концу второго курса.

Студентам предстоит столкнуться с разными новыми формами, методами обучения, они испытывают новые эмоциональные переживания, у них изменяется режим жизнедеятельности.

Процесс адаптации студентов к учебной деятельности обусловлен потребностью отказаться от привычного образа жизни, необходимостью преодолевать многочисленные и разноплановые адаптационные проблемы и профессиональные трудности.

В силу психолого-возрастных особенностей студентов, им характерна эмоциональная незрелость, открытость, внушаемость, самоидентификация. В младшем студенческом возрасте важное значение приобретает то окружение, в котором обучающиеся пребывают. Очень часто в одной учебной группе могут

находиться студенты с разным материальным и социальным уровнем и период адаптации у них будет различаться [1, с 62].

Поступление в вуз для школьников является достаточно резкой переменной в жизни, поскольку уровень нагрузки, содержание, формы обучения сильно отличаются в школе и в высшем учебном заведении. Часто могут возникать проблемы, если студент не проявляет старание к учебе, не вырабатывает в себе способность правильно организовать свое время. Также затруднения могут возникать, если у студента низкая мотивация к достижению успеха.

К психологическим детерминантам качества адаптационного процесса у студентов младших курсов следует отнести самооценку (данный показатель находится в значительной связи с отношением к преподавателям, одногруппникам и процессу обучения в целом)

При поступлении в высшее учебное заведение у студентов сменяется привычный образ жизни, что автоматически запускает процесс адаптации. Процесс адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении – это многоуровневый процесс, включающий в себя основные элементы социально-психологической адаптации и способствующий развитию личностно-интеллектуальных способностей студентов.

Рассмотрим ключевые этапы и типы психологической адаптации студентов.

Как отмечает В. В. Лагерев, в содержание процесса адаптации к учебной деятельности в высшем учебном заведении входят социально-психологическая, психологическая и деятельностная составляющие [32, с. 5].

Автор выделяет организованную адаптацию, которая включает в себя ознакомление с учебным заведением и его организационной средой, требованиями и нормами, а также внутреннее принятие и построение в соответствии с этим организационного поведения.

Деятельностная адаптация включает в себя выделение прав, действий и ответственного поведения студента, требования к качеству учебной деятельности.

Профессиональная адаптация подразумевает осознание профессии, ее места в общей системе, а также мотивация на овладение данной профессией.

Социально-психологическая, которая выражается в привыкании к одноклассникам, преподавателям, настраивание деловых и личных доброжелательных отношений с ними, получение признания своей личности и, в общем итоге, самоутверждение в группе [30, с. 12].

В. В. Лагеревым были выделены исходные субъективные факторы, которые могут оказывать негативное влияние на адаптационный процесс и лежат в основе стандартных трудностей, которые могут испытывать студенты младших курсов. К таковым автор относит:

1 Недостаточный уровень фактической подготовки по школьной программе, неразвитое трудолюбие и любознательность, вследствие чего наблюдается пренебрегающее отношение знаниями, полученными в результате изучения школьных предметов, дефицит личной ответственности и активности, невысокий уровень интеллектуального и духовного потенциалов.

2 Неявно выраженный навык учебной работы, недостаточность развития словесно-логического (отвлеченного) мышления, плохое развитие концентрации и проблемы с распределением внимание, отсутствие знаний об эффективных мнемонических приемах, слабая волевая регуляция.

3 Отсутствие самостоятельности в овладении профессиональными приоритетами, пассивная роль.

4 Низкий культурный уровень, низкая нравственная и трудовая воспитанность, которая проявляется на фоне ограниченности жизненного опыта и социальной зрелости, мировоззренческая и социальная инфантильность.

5 Недостаточное выражение установки на овладение профессиональными навыками, хаотичность в выборе профессиональной и жизненной позиций.

6 Отсутствие уверенности в своих силах, постоянное сомнение в возможностях успешного обучения в вузе, как итог осознания студентами вышеуказанных нами факторов. [32, с. 4].

Немаловажное значение играет оптимизация отношений студентов с преподавателями, представителями администрации вуза, которая осуществляется в бытовой сфере – в вопросе привыкания к новому учебному режиму жизни, повышению психологической и умственной нагрузки, к новым жилищным условиям.

Процесс полноценной психологической адаптации состоит из трех взаимосвязанных между собой этапов:

1 Знакомство с новым местом обучения, правами и обязанностями студентов.

2 Подробное и глубокое усвоение норм и правил конкретного высшего учебного заведения и учебного процесса.

3 Сознательное совершенствование всех аспектов обучения [2, с. 15].

У данных этапов разная продолжительность, как правило, первый этап продолжается 7-15 дней, второй этап может достигать до 6-12 месяцев, а переход к третьему этапу может происходить по истечении 1-2 лет обучения. Данные сроки условны, они зависят от индивидуальных особенностей каждого студента, могут сокращаться или увеличиваться, второй этап может не заканчиваться, а третий так и не начинаться.

Итоги процесса психологической адаптации выражаются в различной степени адаптивности, выражающейся в таких аспектах, как:

– психологическая идентификация, которая представляет собой внутреннее принятие всех требований и норм, которые есть в данном учебном заведении, полное включение возможностей студента в учебную деятельность и в жизнедеятельности учебной группы;

– приспособление к учебной деятельности – внешнее соблюдение ключевых норм, требований конкретного учебного заведения, приспособление к официальным и неофициальным нормам учебной деятельности, возможно внутреннее неприятие их части, неполное включение своих возможностей в образовательный процесс;

– психологическая дезадаптация – полное внутреннее неприятие интересов, задач и требований учебного заведения на фоне внешнего демонстрирования их принятия.

Начало студенческой жизни ознаменовано поступлением на первый курс, в связи с чем, то, насколько успешной, эффективной будет адаптация студента младшего курса, оказывает непосредственное влияние на дальнейшее становление студента как профессионала, гражданина, личности в целом.

Личность профессионала формируется не только на основе определенной совокупности знаний, умений и навыков, но и на способностях к быстрой адаптации, на развитии личностных характеристик, которые активируют интерес к выбранной профессии, на построении правильного осознания сущности и содержания профессионального самоопределения, на развитии мотивации к профессиональному становлению, деятельности.

В данной связи немаловажное значение приобретает педагогическое сопровождение студента, которое строится в следующих направлениях:

1 Психологическое просвещение, которое заключается в формировании у студентов и их окружения потребностей в получении психологических знаний, желания их применять в собственных интересах. Личности необходимо на психологическом уровне подготовиться к восприятию воспитательного воздействия.

2 Психологическое диагностирование, которое состоит в проведении на протяжении всего обучения, а также в момент адаптации динамики личностного роста, степени адаптивности обучающегося и определении причин и механизма нарушений в обучении, развитии социальной адаптации.

3 Коррекционная деятельность, включая разработку на основе выявленных причин коррекционных программ успешной адаптации студентов, коррекцию личностных свойств и качество, вовлечение в разнообразную деятельность с учетом корректирующих причин.

4 Консультативная деятельность, которая состоит в выработке определенных рекомендаций по проблемам адаптации, которая возникает у студентов, мероприятия по предупреждению дезадаптации [20, с. 56].

Важное условие для того, чтобы ускорить процесс адаптации студентов младших курсов – наличие способности у самого обучающегося к постоянному самосовершенствованию, обновлению и развитию своих внутренних способностей и качеств, что, в целом, подразумевает наличие умений и навыков осознания собственных эмоциональных ресурсов.

Одной из первостепенных задач социально-психологического сопровождения студентов младших курсов – оказание им помощи для входа в социум высшего учебного заведения в минимум потерь и ускорение процесса адаптации.

Данная задача включает в себя своевременное информирование студента относительно его возможностей, для чего могут быть применены активные формы занятий и привлечение таких преподавателей, которые компетентны в вопросах формирования определенных знаний и навыков у младшекурсников по разным направлениям, включая:

- организационно - ознакомительное – информационное просвещение относительно расположения кабинетов в учебном заведении, комнат в общежитии, знакомство с административным аппаратом, структурными подразделениями, общественными организациями;

- социально-практическое – проведение встреч с успешными выпускниками высшего учебного заведения;

- социально-правовое – ознакомительные мероприятия с общественными организациями, деятельность которых направлена на защиту интересов студентов в учебном заведении;

– медико-нравственное – ознакомительные мероприятия с особенностями медицинского обслуживания в высшем учебном заведении;

– учебно-методические – ознакомительные мероприятия, направленные на информирование о перспективах обучения в течение всего периода, знакомство с программами и направлениями подготовки в вузе;

– социально-психологическое – диагностика индивидуальных особенностей обучающихся, выделение актива группы, развитие коммуникативных способностей, проведение различных тренингов.

Процесс адаптации студентов младших курсов в вузах является достаточно сложным процессом, вследствие чего оказать необходимую помощь может психолог или педагог-психолог и, конечно же, куратор группы. Во внимании и доверительной беседе нуждаются, прежде всего, те, кто испытывает трудности адаптации и по своим личностным, характерологическим особенностям склонен к рискованному поведению.

Сигналом необходимости оказания психологической поддержки должны служить признаки утраты эмоционального благополучия как в учебе, так и в общечитии. Оказать психологическую поддержку студенту, находящемуся в затруднительном положении, означает:

– снять беспокойство, успокоить для того, чтобы человек смог анализировать и правильно оценивать сложившуюся ситуацию, но это возможно лишь после того, как он справится со своими переживаниями;

– доверительный разговор о проблемах студента. В ходе разговора недопустимо использовать запугивание и оскорбления, провоцирующие к большему намерению действовать деструктивным образом;

– не подавлять – ни силой, ни авторитетом, ни знаниями, ни умениями, ни возрастом. Нужно показать студенту, что куратор вместе с ним, а не против него;

– ориентироваться на возможности студента;

– в отношениях со студентом куратор должен стараться не навредить ему;

– использовать критику по отношению к действиям, способам выполнения задания, а не применять ее к личности. Сфера поведения, суждений, отношений – это личностная сфера;

– в ходе разговора педагог должен уметь снимать ощущение безысходности, используя для этого приемы планирования или побуждения к словесному оформлению и проговариванию планов предстоящих действий;

– при беседе преподаватель должен показать, что он в состоянии помочь студенту.

Педагогическое управление процессом адаптации предполагает:

1 информирование студентов о трудностях адаптационного периода и способах их преодоления;

2 формирование у студентов стремления к оптимальной адаптации, перестройке поведения, совершенствованию своей личности в соответствии с новыми вузовскими требованиями, т. е. активизация самовоспитания;

3 помощь студентам в организации самовоспитания.

Одной из эффективных форм управления адаптационным процессом является кураторство.

От куратора группы во многом зависит успешность адаптации первокурсников к новой социальной среде, налаживание деловых и личных контактов между членами группы. Успех деятельности куратора группы первого курса зависит от четкого осмысления и определения основных направлений, от оптимального выбора форм и методов воспитания, значительно повышающих эффективность управления адаптационным процессом первокурсников к учебному заведению.

Основными направлениями комплексной системы организационно-педагогических мер, которые позволяют куратору оптимизировать работу и быстрее достичь необходимых результатов, являются: проведение работы по ознакомлению студентов с особенностями учебно-воспитательного процесса в вузе, профессиональному ориентированию; ознакомление куратора с социально-демографическими характеристиками студентов, изучение черт

характера, уровня знаний и общественной активности; изучение формирующейся системы межличностных отношений; развитие у первокурсников недостающих организаторских умений и навыков; оказание помощи в научной организации труда студентов; оказание помощи студентам в организации самовоспитания.

Все факторы, оказывающие влияние на успешность процесса адаптации студентов к учебной деятельности, Н. Д. Кибрик, В. М. Кушнарев условно разделяют на личностные особенности, понимаемые как соответствие эмоционального и интеллектуального компонентов личности профилю учебного заведения, предъявляемым требованиям, объему и содержанию учебного материала, а также на психогенные и соматогенные факторы. В их работе, выполненной под научным руководством А. Г. Амбрумовой, описывается два вида психологически значимых для личности влияний. К первому относятся воздействия, носящие для личности отрицательный характер, но вызывающие сочувствие у окружающих (смерть близкого, потеря любимого, измена и пр.). Подобные психогении, несмотря на значительное психотравмирующее воздействие, переживаются личностью не в одиночестве, что создает определенный «охраняющий» микроклимат. Ко второму виду отрицательных психогенных влияний, играющих психотравмирующую роль, относятся поступки и ситуации, отрицательно оценивающиеся общественной группой, к которой принадлежит студент. Поскольку воздействие на студентов оказывают и другие факторы, нельзя не признать, что такое описание отличается некоторой односторонностью [27, с. 12].

Таким образом, можно говорить о наличии двух основных психологических механизмов адаптации к процессу обучения, принципиально различных на всех уровнях регуляции: собственно психологическом (мотивацией достижения успеха или избегания неудачи), микросоциального взаимодействия (удовлетворенностью взаимоотношениями с непосредственным окружением, экстрапунитивной или интрапунитивной

направленностью), а также психофизиологическом (уровнем функциональной подвижности нервных процессов и особенностями вегетативной регуляции).

Эффективность адаптации студентов определяется с одной стороны показателями, отражающими реализацию адаптационных механизмов на социально-психологическом, собственно психологическом и психофизиологическом уровнях, а с другой стороны показателями собственно продуктивности учебной деятельности. Достаточно адекватным показателем продуктивности является успешность обучения, оцениваемая по итоговой (сессионной) успеваемости.

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. Среди первокурсников имеющих показатели успеваемости ниже среднего, две трети составляют лица с доминированием гипостенических механизмов адаптации; хорошо успевающие студенты чаще характеризуются использованием механизма вторичного контроля эмоций. На втором курсе ситуация становится противоположной – явное большинство среди хуже успевающих студентов отличаются преобладанием стенического типа реагирования.

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, можно говорить об относительной стабильности показателей продуктивности учебной деятельности, в значительной мере определяющихся базовыми особенностями студентов. Таким образом, в группах студентов с успеваемостью ниже и выше среднего на втором курсе происходит смена психологических механизмов адаптации.

Выделенные в зависимости от показателей успеваемости группы студентов находятся на разных стадиях адаптационного процесса,

характеризующихся различными психологическими и психофизиологическими особенностями (например, мотивацией достижения и типом вегетативной реакции), поскольку имеют разную продолжительность поиска оптимальной программы адаптации вследствие конституциональных различий [63, с. 50]. В. П. Казначеев, говоря о двух типах реагирования на стрессовые воздействия, выделяет два конституционально-генетически обусловленных типа людей по способности переносить те или иные нагрузки – «спринтеры», хорошо приспособленные выдерживать кратковременные, но большие нагрузки и мало способные переносить длительное напряжение, и «стайеры», хорошо переносящие длительное воздействие стрессовых факторов, но малоустойчивые к условиям с выраженными, но кратковременными нагрузками [25, с. 49].

Тип первоначального психологического механизма адаптации также обусловлен базовыми психофизиологическими и характерологическими особенностями личности, определявшими преимущественный (привычный) тип реагирования в прежней социальной среде.

У неуспевающих студентов, таким образом, вследствие недостаточной результативности адаптационного процесса происходит смена механизма на более мощный. Хорошо успевающие студенты в связи с невозможностью и далее платить возрастающую цену (т.к. дальнейшее заострение паранойяльных черт приводит к снижению результативности и развитию состояния дезадаптации) меняют мотивацию достижения на сохранение уже достигнутого уровня адаптации (избегание неудачи). Феномен смены механизмов адаптации (особенно с уменьшением их мощности) может быть также объяснен с позиции развития человеческой деятельности и ее компонентов – «по мере развития и преобразования деятельности осуществляется систематический переход внешних компонентов во внутренние. Он сопровождается их интериоризацией и автоматизацией. При возникновении каких-либо затруднений в деятельности, происходит обратный переход – экстериоризация» [8, с. 19].

Таким образом, подготовка специалистов в высших учебных заведениях имеет свои особенности (продолжительность обучения, соотношение

теоретической и практической подготовки, соотношение состава, объема и содержания общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки). Успешность подготовки в частности зависит от скорости адаптации студентов, которая происходит по упомянутым выше механизмам.

Обучение в высшем учебном заведении и возрастающие квалификационные требования заставляют изучать особенности адаптации создавать программы, рекомендации по повышению адаптивности студентов к учебной деятельности.

2 Изучение особенностей адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов

2.1 Психологические аспекты диагностики особенностей адаптации к учебной деятельности

Реализация процесса психической адаптации обеспечивается, по словам Ф. Б. Березина, сложной многоуровневой функциональной системой, на разных уровнях которой регулирование осуществляется преимущественно психологическими (социально-психологическими и собственно психическими) или физиологическими механизмами. В общей системе психической адаптации им выделяется три основных уровня или подсистемы: собственно психический, социально-психологический и психофизиологический. При этом задачами собственно психической адаптации является поддержание психического гомеостаза и сохранение психического здоровья, социально-психологической организации адекватного микросоциального взаимодействия, психофизиологической адаптации – оптимальное формирование психофизиологических соотношений и сохранение физического здоровья. Исследование показателей психической адаптации поэтому предполагает комплексный подход и одновременную оценку соответственно актуального психического состояния, особенностей микросоциального взаимодействия, церебральной активности и вегетативного регулирования [9, с. 255]. Показателем успешности психической адаптации является, прежде всего, достижение возможности выполнения основных задач деятельности. В качестве критериев адаптации студентов к учебной деятельности чаще всего используются две их группы: объективные (успеваемость, показатели общественной и научной активности, показатели общей и профессиональной направленности, стабилизация свойств внимания, памяти, мышления) и субъективные (отношение к учебным предметам, к выбранной профессии, к получаемым знаниям). На основании предложенных В. Г. Асеевым критериев

оценки успешности производственной адаптации, можно сформулировать также следующие показатели эффективности адаптации учащихся к процессу обучения в вузе:

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); отсутствие ярко выраженных признаков утомления при выполнении учебной деятельности.

2 Группа субъективных критериев: удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом); проявление учащимся активности в учебной и общественной деятельности [6, с. 17].

Таким образом, для получения сопоставимых данных об уровне адаптации и связанных с ней процессах можно использовать ряд методик. Нами были выбраны методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, тест исследования тревожности (опросник Спилбергера), методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса и Раге.

2.2 Экспериментальное исследование адаптации к учебной деятельности студентов младших курсов в вузе

Экспериментальное исследование адаптации к учебной деятельности среди студентов высших учебных заведений осуществлялось на базе ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», г. Саранск.

Выборка составила 70 человека. Все студенты были поделены на две группы исследования в зависимости от курса и/или возраста: 1 группа – первый курс (35 человека), 2 группа – второй курс (35 человека).

Для получения сопоставимых данных об уровне адаптации и связанных с ней процессах нами были выбраны методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, тест исследования тревожности (опросник Спилбергера), методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса и Раге.

Для математической обработки полученных данных был использован критерий Манна-Уитни для независимых равночисленных выборок, определяемый согласно формуле 1.

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x \quad (1)$$

где n_1 и n_2 – объемы выборок;

T_x – большая из двух ранговых сумм, соответствующая выборке n_x .

Достоверными считались различия при $p < 0,05$.

Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда представляет собой опросник, в котором содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни.

Прочитав или прослушав очередное высказывание опросника, испытуемый должен примерить его к своим привычкам, своему образу жизни и оценить: в какой мере это высказывание может быть отнесено к нему. Для того, чтобы обозначить ответ в бланке, он выбирает подходящий, один из семи вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6».

Результаты «до» зоны неопределенности интерпретируются как чрезвычайно низкие, а «после» самого высокого показателя в зоне неопределенности – как высокие 68-136. В соответствии с формулой 2 вычислить уровень адаптации.

$$\text{Адаптация} = \frac{\text{Адаптивность}}{\text{Адаптивность} + \text{Дезадаптивность}} \times 100 \quad (2)$$

Результаты исследования по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда зафиксированы в таблицах 1 и 2 и на рисунках 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня адаптации в группах наблюдения.

Показатель	Группы сравнения	
	1	2
Адаптивность	141,4±19,4	143,1±18,1
Дезадаптивность	103,0±36,1	97,6±24,6
Адаптация	59,0±9,8	59,9±7,5

Примечание: достоверность отличий при $p < 0,05$.

У студентов 1 группы исследования наблюдается низкий уровень адаптивности (141, 4) по сравнению с 2 группой (143,1), по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Таблица 2 – Процентный показатель адаптивности и дезадаптивности в исследуемых группах.

Группа исследования	Адаптивность, %			Дезадаптивность, %		
	Низкая	Средняя	Высокая	Низкая	Средняя	Высокая
1 группа	0	37,5	62,5	6,3	68,8	25,0
2 группа	0	24,1	75,9	13,8	79,3	6,9

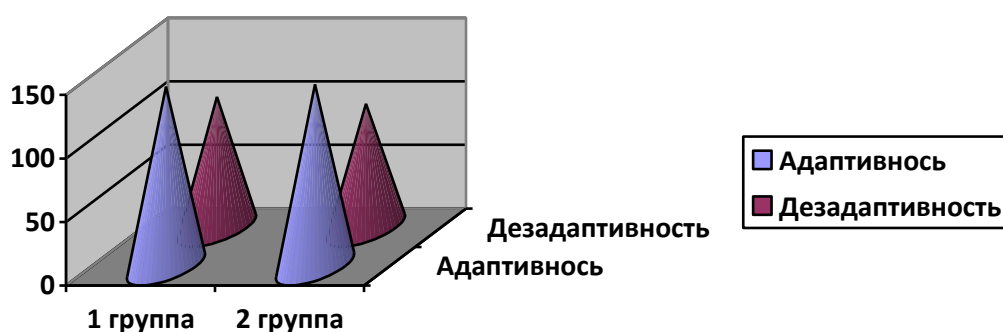


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня адаптивности и деадаптации в группах наблюдения

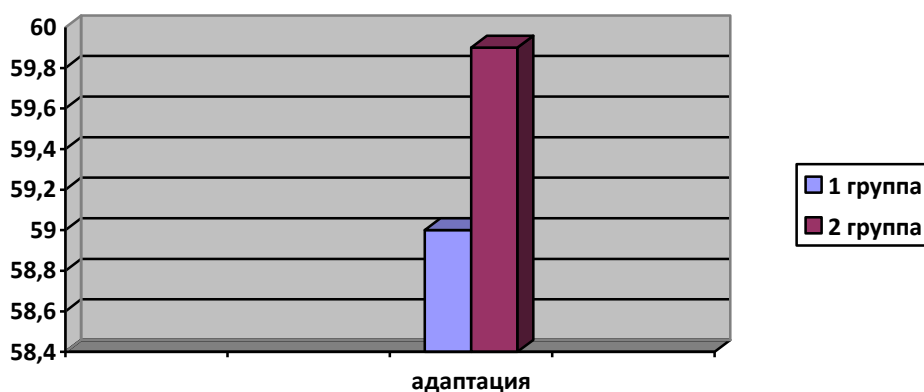


Рисунок 2 – Уровень адаптации в группах наблюдения

Исследование тревожности проводилось согласно методике – опроснику Спилберга.

Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги. Тревога – эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. У человека тревога обычно связана с ожиданием неудач в социальном взаимодействии и часто бывает обусловлена неосознаваемостью источника опасности. Функционально тревога проявляется ощущением беспомощности, неуверенности в себе, бессилии перед внешними факторами, преувеличение их могущества и угрожающего характера. Поведенческие проявления тревоги

закljučаются в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность.

Исследуемому предлагался список утверждений, и он после прочтения оценивает их верность по бальной шкале, в зависимости от ощущений на момент исследования.

В соответствии с полученными данными рассчитывается

реактивная и личностная тревожность:

низко-тревожные = 20-30

умеренно-тревожные = 30-45

высоко-тревожные = выше 45.

Низкая тревожность характеризуется тем, что личность не склонна воспринимать угрозу своему престижу, самооценке в широком диапазоне ситуаций. Вероятность возникновения у такого человека состояний тревожности значительно ниже. В первой исследуемой группе количество испытуемых с низким уровнем тревожности составляет 15,6%, а во второй 13,8%.

Показатель тревожности в пределах средних оценок характеризуется низким порогом возникновения тревоги. Тревожность является субъективным проявлением неблагополучия личности. Наиболее ярко тревожность проявляется у лиц при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях. У здоровых лиц отмечается в случае переживания последствий психотравм. В первой исследуемой группе количество испытуемых с умеренным уровнем тревожности составляет 53,1%, во второй 65,5%.

При высокой тревожности – личность склонна в широком диапазоне ситуаций воспринимать угрозу своей самооценке, престижу и реагировать выраженным состоянием тревожности с соответствующей симптоматикой. В первой исследуемой группе количество испытуемых с высоким уровнем тревожности составляет 31,3%, во второй группе 20,8%.

Данные уровней тревожности во всех группах исследования отражены в таблицах 3 и 4 и на рисунке 3.

Таблица 3 – Процентное соотношение уровней тревожности в группах исследования (по опроснику Спилбергера).

	1 группа, %	2 группа, %
Уровни тревожности		
Низкий	15,6	13,81
Умеренный	53,1	65,5
Высокий	31,3	20,8

Таблица 4 – Показатель тревожности в группах исследования (по опроснику Спилбергера).

Группы сравнения*	
1	2
40,2±10,5	37,3±7,5

Примечание: * - достоверность отличия в группах $p < 0,05$.

Чаще отмечается высокий уровень тревожности у студентов 1 группы исследования (40,2) по сравнению со 2 группой (37,3), по тесту тревожности Спилбергера, что совпадает с высоким уровнем дезадаптации в 1 группе (103,0). Это, вероятно, связано с более молодым возрастом студентов, высокими, по сравнению со школьным обучением, требованиями и повышенной нагрузкой, вызванной переходом на более самостоятельное обучение. Можно сделать вывод, что высокая тревожность способствует снижению адаптации.

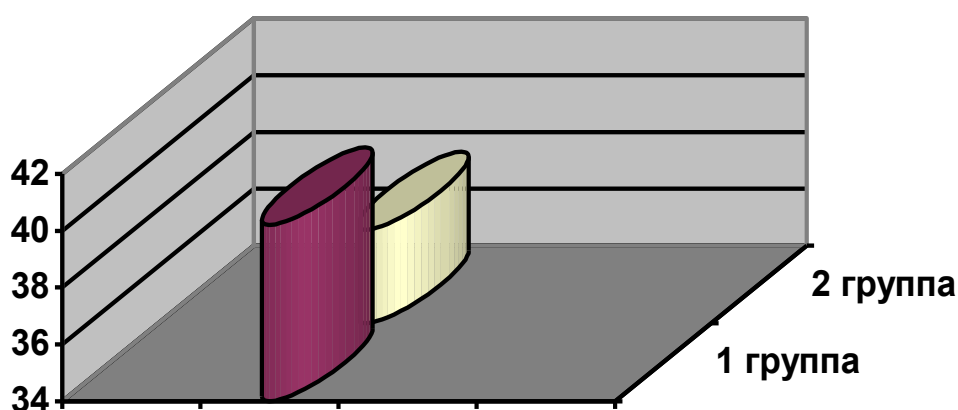


Рисунок 3 – Уровень тревожности в группах исследования

Определение стрессоустойчивости и социальной адаптации производилось согласно методике Холмса и Раге.

Доктора Холмс и Раге (США) изучали зависимость заболеваний (в том числе инфекционных болезней и травм) от различных стрессогенных жизненных событий у более, чем пяти тысяч пациентов. Они пришли к выводу, что психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека. На основании своего исследования они составили шкалу, в которой каждому важному жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени его стрессогенности.

При проведении методики исследуемым представляется список ситуаций, событий и жизненные обстоятельства, вызывающих стресс. Человек отмечает те из них, которые произошли с ним за последний год, в соответствии с чем, каждый испытуемый получает определенное число баллов. Итоговая сумма определяет одновременно и степень сопротивляемости стрессу. Большое количество баллов – это сигнал тревоги, предупреждающий об опасности. Следовательно, необходимо срочно что-либо предпринять, чтобы ликвидировать стресс. Подсчитанная сумма имеет еще одно важное значение она выражает (в цифрах) степень стрессовой нагрузки.

Степени сопротивляемости стрессу во 2 группе исследования существенно отличалась от 1 группы исследования, что и отражено на рисунке 4.

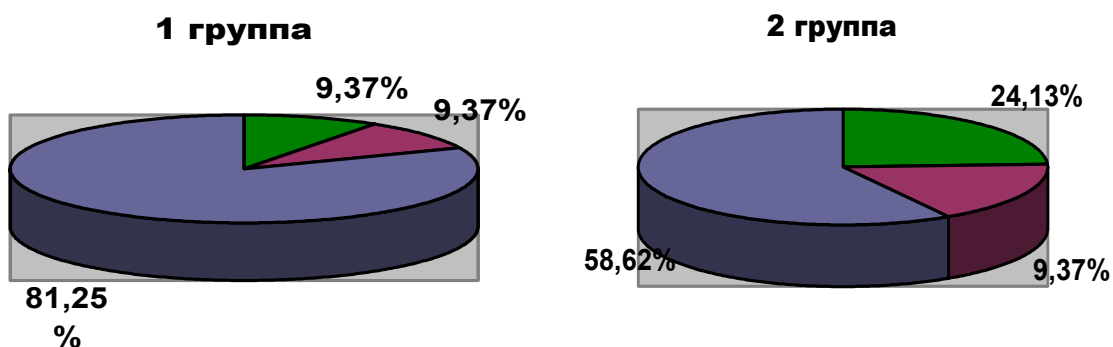


Рисунок 4 – Степень сопротивляемости стрессу в группах исследования
 Подсчет суммы баллов дает возможность воссоздать картину стресса. Полученные результаты отражены в таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5 – Уровень стресса в группах исследования в соответствии с методикой Холмса и Раге.

	Группы сравнения*	
	1	2
Уровень стресса, баллы	153,8±7,2	196,9±11,7

Примечание: * - достоверность отличия в группах $p < 0,05$.

Отмечается низкая степень сопротивляемости стрессу у студентов 2 (196,9) группы исследования по сравнению со студентами 1 группы. Данный факт определенно можно связать с особенностями обучения, в частности с высокими эмоциональными нагрузками.

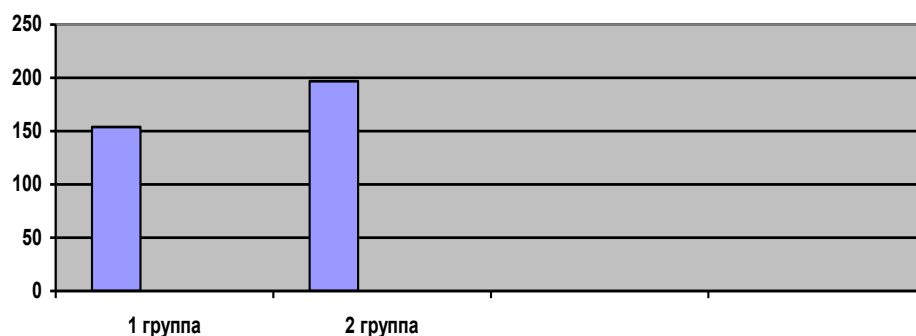


Рисунок 5 – Динамика уровня стресса в группах исследования в соответствии с методикой Холмса и Раге.

Методика изучения мотивов учебной деятельности разработана на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина). Испытуемым предлагается список мотивов, и они выбирают из них пять, наиболее значимых.

При обработке результатов определяется частота называния мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определяется ранговое место мотива в данной выборочной совокупности.

Необходимо отметить динамику мотивов учебной деятельности с 1 до 2 курса. На первых курсах (1 группы наблюдения) основными являются: стать высококвалифицированным специалистом, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; получить диплом; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; приобрести глубокие и прочные знания (в порядке убывания значимости). На 2 курсе (2 группа наблюдения) основным становится мотив получить диплом, данный факт связан, прежде всего, с насущными и актуальными заботами студентов по написанию курсовых работ и рефератов. Исчезает мотив: успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», но, что интересно, среди мотивов учебной деятельности появляется мотив: получить интеллектуальное удовлетворение. То есть студенты второго курса задумываются о личной пользе полученных знаний и

об удовлетворении выбранной профессией, и в меньшей мере считают полученные на экзамене оценки, как показатель профессиональных качеств.

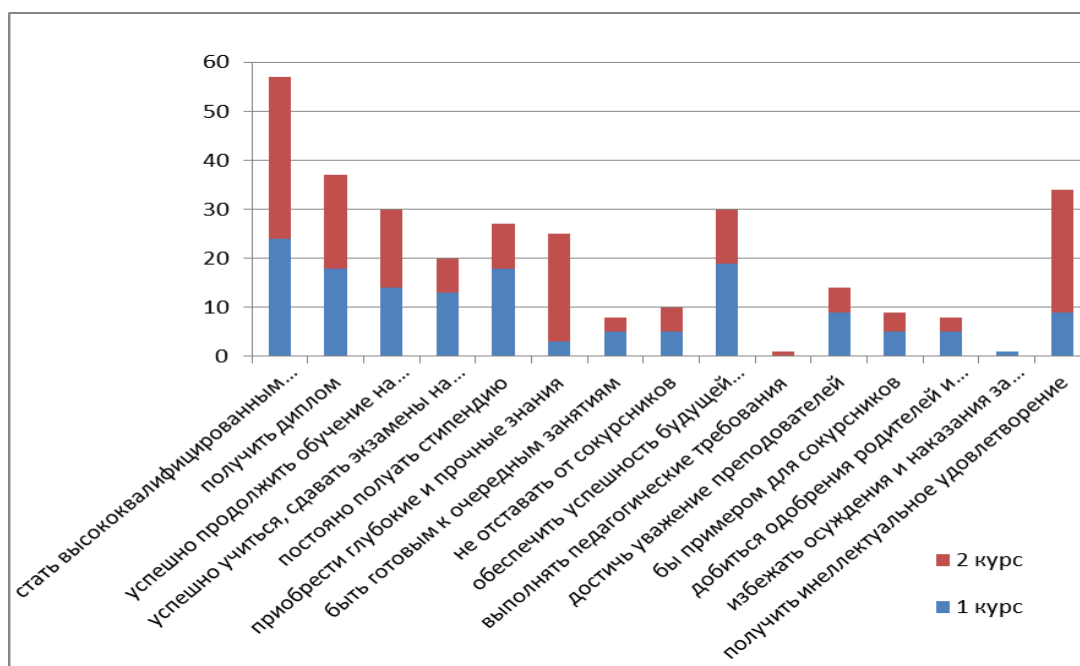


Рисунок 6 – Мотивация в двух группах исследования

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что более молодой возраст студентов, способствует высокой тревожности у студентов, которая совпадает с высоким уровнем дезадаптации. Вероятно, высокая тревожность способствует снижению адаптации.

Студентов вторых курсов больше волнует вопрос интеллектуального удовлетворения от получаемых знаний и, соответственно, от будущей профессии, а не мнение родителей и оценки за экзамены.

Следовательно, для повышения эффективности адаптации к учебной деятельности у студентов вузов необходимо оказывать психологическую помощь, через реализацию различных мероприятий: определение индивидуального подхода ход в учебно-воспитательном процессе, разъяснительные беседы, круглые столы и различные игры. Для уменьшения негативного влияния стрессовых факторов учебного процесса во время обучения, хорошо регулярно на всех курсах проводить тренинги по снятию тревожности и повышению стрессоустойчивости.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе представляет собой одну из важных задач, исследуемых в настоящее время в психологии и педагогике.

Современная система профессионального образования служит не только для передачи специальных знаний, но и для развития будущего специалиста как представителя и носителя определенной культуры, с определенным мировоззрением, жизненными установками и ценностями, особенностями профессионального поведения. В процессе учебной деятельности ее субъект совершенствуется, развивается и формируется как личность, осваивает глубокие системные знания, необходимые для применения в разнообразных ситуациях. В структурную основу учебной деятельности входят: мотивация, учебная задача, учебное действие, контроль и оценка.

Успешность подготовки в значительной мере зависит от скорости адаптации студентов к учебной деятельности. Психологическая адаптация – это процесс оптимизации постоянного взаимодействия индивидуума с окружением в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками, который удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды.

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы.

1 Результаты исследования по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, показывают, что у студентов 1 группы исследования наблюдается низкий уровень адаптивности и более высокий уровень дезадаптивности по сравнению с 2 группой.

2 По результатам исследования уровня тревожности по опроснику Спилбергера, в первой исследуемой группе в большей степени проявляется средний и высокий уровень тревожности, тогда как у студентов 2 группы – низкий и средний уровень тревожности. Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что более молодой возраст студентов, способствует высокой тревожности у студентов, которая совпадает с высоким уровнем дезадаптации. Вероятно, высокая тревожность способствует снижению адаптации.

3 В соответствии с методикой Холмса и Раге показано, что степень сопротивляемости стрессу у студентов 2 группы исследования по сравнению со студентами 1 группы низкая. Данный факт определенно можно связать с особенностями обучения, в частности с высокими эмоциональными нагрузками.

4 При изучении мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), выявлено, что на первых курсах (1 группы наблюдения) основными являются: стать высококвалифицированным специалистом, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; получить диплом; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; приобрести глубокие и прочные знания. На 2 курсе (2 группа наблюдения) основным становится мотив получить диплом, данный факт связан, прежде всего, с насущными и актуальными заботами студентов по написанию курсовых работ и рефератов.

Следовательно, для повышения эффективности адаптации к учебной деятельности у студентов вузов оказывать психологическую помощь, через реализацию различных мероприятий. На первом курсе, предлагается путем выявления особенностей психологического развития определять индивидуальный подход в учебно-воспитательном процессе. Так же рекомендуется проводить разъяснительные беседы, активно подключать к работе с ними студентов старших курсов и преподавателей в качестве кураторов. Для улучшения сплоченности коллектива эффективны круглые

столы и различные игры, позволяющие раскрыть способности, проявить себя и обсудить насущные проблемы.

Для уменьшения негативного влияния стрессовых факторов учебного процесса во время обучения, хорошо регулярно на всех курсах проводить тренинги по снятию тревожности и повышению стрессоустойчивости, такие как: «Твой профессиональный выбор. Психологическая подготовка к экзаменам»; «Повышение стрессоустойчивости»; «Саморегуляция»; «Снятие предэкзаменационной тревожности»; «Учись учиться» (для первого курса); «Тренинг по адаптации и сплочению коллектива».

В период подготовки к написанию и защите курсовых и рефератов для студентов вторых курсов необходимо в план включать занятия, способствующие снятию эмоционального напряжения: беседы, направленные на снятие у студентов состояний неуверенности, повышенного беспокойства, работа с пассивными студентами с целью преодоления их собственного стереотипа поведения.

Таким образом, адаптация студентов высших учебных заведений к учебной деятельности к настоящему моменту мало изучена. Данный факт наряду с необходимостью подготовки хороших специалистов делает эту проблему актуальной для исследователей, а полученные ими результаты, несомненно, найдут свое применение в практической деятельности психологов и педагогов высших учебных заведений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства) / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
- 2 Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. – М., 2014. – 288 с.
- 3 Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1968. – 420 с.
- 4 Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука. 1980. – 196 с.
- 5 Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избр. труды. / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 399 с.
- 6 Асеев В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации : Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности / В. Г. Асеев. – Иркутск, 1986. – 317 с.
- 7 Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
- 8 Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1998. – 270 с.
- 9 Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
- 10 Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1990. – 347 с.
- 11 Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб : Питер, 2001. – 240 с.
- 12 Богословский В. В. Общая психология / В. В. Богословский. – М. : Просвещение, 1994. – 383 с.

13 Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2011 – 1008 с.

14 Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П. Я. Гальперин; подг. к печати М. А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – №2, 1998. – 18 с.

15 Гинецинский В. И. Предмет психологии: дидактический аспект / В. И. Гинецинский. – М. : Смысл, 1994. – 202 с.

16 Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии: учебное пособие / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1997. – 200 с.

17 Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования – Классификатор специальностей среднего профессионального образования : Приказ Минобрнауки России от 02.07.2001 г. № 2572.

18 Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / В. В. Гриценко. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 525 с.

19 Ермоленко Н. А. Социальная адаптация молодых советских рабочих в социалистическом производственном коллективе: автореф. дис... канд. филос. наук. / Н. А. Ермоленко. – Ростов-на-Дону, 1985. – 10 с.

20 Захарова А. В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности: Формирование учебной деятельности школьников / А. В. Захарова. – М. : Педагогика, 1982. – 234 с.

21 Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 384 с.

22 Зинченко В. П. Введение в практическую эргономику / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. – М. : МГУ, 2001. – 80 с.

23 Зотова О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности : Психологические механизмы регуляции социального поведения / О. И. Зотова, И. К. Кряжева. – М. : Наука, 1979. – 220 с.

- 24 Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 200 с.
- 25 Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации / В. П. Казначеев. – Новосибирск, 1980. – 192 с.
- 26 Калинина Н. Г. Адаптация к процессу обучения студентов средних специальных учебных заведений / Н. Г. Калинина // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. – СПб. : СПбГУ, 2007. – 121 с.
- 27 Кибрик Н. Д. Профилактика дезадаптации и суицидального поведения у обучающейся молодежи. Методические рекомендации / Н. Д. Кибрик, В. В. Кушнарев; под рук. А .Г. Амбрумовой. – М. : Просвещение, 1988. – 21 с.
- 28 Колесов Д. В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Д. В. Колесов. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
- 29 Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 9 с.
- 30 Кончанин Т. К. К вопросу о социальной адаптации молодежи. В 2-х ч. / Т. К. Кончанин.- Тарту, 1994. – Ч.2. – 163 с.
- 31 Крылова А. А Психология / под. ред. А. А. Крылова – М. : Проспект, 2001. – 583 с.
- 32 Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагерев. – М. : Гелеос, 2000. – 339 с.
- 33 Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения : Проблемы и перспективы / Е. И. Машбиц. – М. : Знание, 2004. – 80 с.
- 34 Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев. : Высш. шк., 1987. – 223 с.
- 35 Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн.1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 2003. – 576 с.

- 36 Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн.1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Владос. – 2004. – 678 с.
- 37 О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федер. закон Рос. Федерации : [принят Гос. Думой 22.08.1996 г.]. – М., 1997.
- 38 О перспективах образования в России // Высшее образование в России. – № 4, 2000 г.
- 39 Об образовании : Федер. закон Рос. Федерации № 273-ФЗ: [принят Гос. Думой 21.21.2012 г.].
- 40 Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-93: Постановление Госстандарта РФ от 30.12.1993 г. № 296.
- 41 Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 186 с.
- 42 Петровский А. В. Общая психология / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1995. – 370 с.
- 43 Петренко М. В. Психология и педагогика: справочник для вузов / М. В. Петренко. – М. : Эксмо, 2009. – 40 с.
- 44 Пейсахова Н. М. Психологические и психофизиологические особенности студентов / под ред. Н. М. Пейсахова – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1977. – 261 с.
- 45 Резолюция Всероссийского совещания председателей советов директоров средних специальных учебных заведений (июнь 1998 года).
- 46 Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : 1989. – Т. 1. – 360 с.
- 47 Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
- 48 Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблем соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – 59 с.

49 Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна. – изд. 2-е, дополненное. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

50 Слостенин В. А. Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя : Приобщение к педагогической профессии: Практика, концепции, новые структуры / В. А. Слостенин. – Воронеж, 1992. – 368 с.

51 Среднее профессиональное образование: Сборник основных нормативных документов / под ред. П. Ф. Анисимова. – М. : НМЦ СПО, 1997. – 416 с.

52 Статистический сборник «Образование в РФ». – М., 2009. – 43 с.

53 Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации: Постановление Совета Министров – Правительства РФ от 26.06.1993 г. № 597) (с изм. от 27.12.1994 г.).

54 Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении) : Постановление Правительства РФ от 03.03.2001 г. № 160.

55 Фельдштейн Д. И. Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

56 Феоктистова Е. М. Вербальная опора как средство активизации познавательной деятельности студентов : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. М. Феоктистова. – Оренбург, 2003. – 180 с.

57 Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1977. – 208 с.

58 Фролова О. П. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе: Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / О. П. Фролова, М. Г. Юркова; под ред. В. Г. Асеева. – Иркутск, 1994. – 198 с.

- 59 Царегородцева Г. И. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. – М. : Мысль, 1995. – 277 с.
- 60 Шолохов И. А. Психологические особенности адаптации учащейся молодежи за рубежом : автореф. дисс. канд. псих. наук. / И. А. Шолохов. – М. : МПГУ, 2002. – 152 с.
- 61 Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
- 62 Юревиц А. Ж. Адаптация к профессиональной деятельности : Физиология трудовой деятельности (Основы современной физиологии) / А. Ж. Юревиц, В. С. Аверьянов, О. В. Виноградова и др.; под ред. В. И. Медведева – СПб., 1993. – 284 с.
- 63 Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М. С. Яницкий. – Кемерово. : Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МОРДОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Н. П. ОГАРЁВА»

ОТЗЫВ

на бакалаврскую работу

- 1 Выпускницы Историко-социологического института Ганюхиной Яны Геннадьевны
- 2 По направлению подготовки 37.03.01 психология.
- 3 Тема балакаравской работы: Психологические особенности адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов.
- 4 Выбор темы (актуальность, по заявке предприятия, инициативная) обоснована актуальностью. Психологическим проблемам адаптации индивидов к различным условиям жизнедеятельности свойственна частая распространенность независимо от того или иного этапа общественного развития. Особое внимание подобным проблемам необходимо уделить в образовательной деятельности, где на первом плане находятся проблемные аспекты учебной адаптации представителей студенческой молодежи, как одного из видов социальной адаптации. Успешность или неуспешность учебной адаптации студентов младших курсов в значительной мере влияет на их дальнейшую профессиональную карьеру и развитие личности молодого специалиста в будущем.
5. Степень теоретической научности проблемы (формы изложения – описательная, критический обзор, обоснование собственной позиции). Форма изложения традиционная, описательная. В достаточном объеме представлен теоретический материал с выделением собственной позиции автора. В работе исследовано и диагностированы особенности адаптации студентов к обучению в ВУЗе.

6 Характеристика сложности и глубины решаемых задач, применяемые методы и обоснованность результатов. Теоретическая часть работы является базой для проведения констатирующего эксперимента, который выделил особенности адаптации студентов к обучению в ВУЗе. В работе четко сформулирована цель, задачи, сделаны логичное заключение, выводы, научно обоснованы рекомендации.

7 Использование математических методов ПЭВМ, специальных программных средств: использованы методы статистической и математической обработки.

8 Недостатки квалификационной работы: в работе встречаются стилистические и орфографические ошибки и неточности, которые не оказывают существенного влияния на значимость проведенной работы.

9 Степень внедрения результатов исследования (полная, частичная, наличие акта о внедрении): частичная.

10 Анализ отчета проверки бакалаврской работы на наличие заимствований. Согласно отчету, полученному при проверке работы на антиплагиат: цитирования: 2,14 %, заимствование из источников: 31,26 %. Итоговая оценка оригинальности: 66,6 %.

11 Оценка профессиональной подготовленности выпускника. Работа Ганюхиной Яны Геннадьевны является законченной выпускной квалификационной работой, выполнена на высоком профессиональном уровне, соответствует требованиям, предъявляемым к работам данного вида, заслуживает высокой оценки, а автор присвоения степени бакалавр по направлению подготовки 37.04.01 психология.

Научный руководитель

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»
кафедра психологии
д-р биол. наук, проф.

6.06.19.



Т. В. Тарасова