

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

На правах рукописи



ТКАЧЕНКО Наталия Николаевна

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
К РАЗЛИЧНЫМ ТИПАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

5.3.4 – Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук,
профессор

Григорьева Марина Владимировна

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	16
1.1 Содержание понятия «образовательная среда» в психолого-педагогическом контексте.....	16
1.2 Типы образовательных сред в современной педагогической психологии	23
1.3 Образовательная среда вуза	38
1.4 Особенности адаптационных процессов обучающихся в образовательной среде вуза.....	43
Выводы по главе 1.....	53
ГЛАВА 2 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	57
2.1 Оценка образовательной среды вуза с точки зрения методологии.....	57
2.2 Характеристика методического комплекса исследования психологической адаптации студентов к образовательной среде вуза	65
Выводы по главе 2.....	72
ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РАЗНОГО ТИПА.....	74
3.1 Исследование образовательной среды с точки зрения ее восприятия студентами.....	74
3.2 Особенности адаптации обучающихся в вузе к образовательной среде разного типа.....	90
3.3 Особенности социально-психологической адаптации студентов к образовательной среде разного типа	112
3.4 Специфика взаимосвязи показателей психологической адаптации и отношения студентов к разным типам образовательной среды	119

Выводы по главе 3.....	127
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	132
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	137
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	158
Приложение А. Бланк для экспертизы эмоционального отношения студентов к образовательной среде (В. А. Ясвин)	158
Приложение Б. Авторская анкета «Психологическая адаптация студентов к различным типам образовательных сред».....	159
Приложение В. Методика диагностики психологических характеристик, влияющих на дидактическую адаптацию студентов в вузе. Н. Ю. Мелькумова, Н. Г. Живаев (ЯрГУ, Ярославль)	167
Приложение Г. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.....	170

ВВЕДЕНИЕ

Обучение в образовательной организации высшего образования сопряжено с активным развитием личности, находящейся в том возрастном периоде, когда происходит его самоидентификация с точки зрения различных аспектов, определяются жизненные цели, оформляется аксиологическая картина мира. В этом контексте погружение в образовательную среду высшего учебного заведения сопровождается не только положительными психологическими образованиями, но и сложным периодом адаптации к ней в плане соответствия требованиям профессионального сообщества, окружения сокурсников, коммуникативной общности, возросшим потребностям в активизации физических и моральных сил. Следует учитывать также то обстоятельство, что современное информационное общество ожидает от выпускников вузов готовности к быстрому включению в трудовые парадигмы, оперативности в выполнении профессиональных задач независимо от внешних условий, способности к изменению траектории деятельности в соответствии с динамикой ситуации. В контексте обозначенных факторов современное высшее образование должно обеспечивать развитие у студентов адаптивных качеств личности, которые в будущем позволят им соответствовать требованиям эпохи. Однако актуальные научные разработки пока еще демонстрируют исследовательские разногласия в вопросах определения понятия адаптации, в том числе применительно к образовательной среде вузов. Данное обстоятельство определяет необходимость особого внимания к проблематике развития адаптивных способностей обучающихся в вузе.

Степень изученности и разработки проблемы

Проблема психологической адаптации студентов к условиям обучения в организациях высшего образования активно разрабатывается в современной педагогической психологии. Она изучалась в рамках функционального направления (Л. Г. Дикая, А. Б. Леонова, В. И. Медведев,

А. А. Ухтомский и др.); личностно ориентированного подхода, прежде всего, как процесс и результат, соотнесенный с включением человека в социум (В. С. Братусь, М. В. Григорьева, А. А. Реан, В. В. Терещенко, Р. М. Шамионов и др.). Адаптацию студентов в вузах исследовали также с точки зрения интеграции в профессиональный социум в конкретных высших образовательных организациях – педагогических, технических, творческих (А. Н. Атарова, Б. Баллыев, И. А. Еремина, Д. Ш. Одинамамадов, В. В. Качинская, К. Р. Лебедев, П. Л. Лукашевич, М. С. Мантрова, Ф. В. Повshedная, А. В. Репринцев, М. Е. Соловьев, И. В. Чикова и др.).

Образовательная среда исследовалась как активизирующее личностное развитие условие (Э. Ф. Зеер, Е. Б. Лактионова, И. В. Мешкова, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, Т. В. Черникова, В. А. Ясвин и др.). Исследователями выявлены структуры образовательных сред по критериям целей и форм обучения (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, И. М. Улановская), способов взаимодействия субъектов образования (И. В. Вачков, В. В. Рубцов); проявлений свободы – зависимости и активности – пассивности обучающихся (В. А. Ясвин). Возможности экспертизы и проектирования образовательной среды рассматривались рядом отечественных ученых (Е. Б. Лактионова, Т. В. Черникова, В. А. Ясвин). Вопросам психологической безопасности образовательной среды посвящены работы И. А. Баевой. Вместе с тем в педагогической психологии мало исследований, связывающих результаты психологической адаптации студентов в организациях высшего образования и особенностей образовательной среды, не изучена специфика личностных качеств студентов в разных типах образовательных сред вуза; не выявлены особенности академической и социально-психологической адаптации обучающихся высшей школы в разных типах образовательных сред; не описано субъективное отношение студентов к компонентам образовательных сред разных типов; не изучена специфика структуры взаимосвязей

личностных качеств и показателей адаптации студентов в разных типах образовательной среды.

Актуальность темы исследования обусловлена существованием в современном социуме целого ряда противоречий:

– между необходимостью подготовки профессионалов высокого уровня, мотивированных на осуществление трудовой деятельности по полученной специальности, и недостаточностью теоретической базы для обеспечения полноценной и своевременной психологической адаптации обучающихся к образовательным средам, формирующим их как профессионалов;

– между стремлением создать психологически стабильную атмосферу в высшей школе и недостаточным методическим обеспечением практики реализации адаптационных механизмов в вузе;

– между возросшим количеством психических и соматических расстройств в студенческой среде и отсутствием технологий сопровождения безболезненного пребывания личности в образовательной системе, а также недостаточной методической проработанностью процессов, повышающих эффективность образовательного процесса в вузе, в том числе процесса психологической адаптации.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **научную проблему исследования**: необходимость выявления особенностей психологической адаптации студентов в разных типах образовательной среды для разработки научно обоснованных рекомендаций, способствующих совершенствованию адаптационных механизмов обучающихся высшей школы.

Цель диссертационной работы состоит в установлении отличительных черт психологической адаптации обучающихся высшей школы к разным типам образовательной среды с целью разработки рекомендаций по повышению эффективности адаптации.

Объект исследования – психологическая адаптация студентов в организации высшего образования.

Предмет исследования – особенности психологической адаптации студентов к различным типам образовательной среды высшей школы.

Обозначенная цель исследования определила ряд **задач**, выполнение которых будет способствовать ее достижению:

- изучить актуальные научные исследования по теме работы для установления терминологической ясности, дефинирования теоретических положений, установления существующих исследовательских подходов к понятию психологической адаптации студентов к образовательной среде вуза;

- определить специфику качеств личности, результатов ее психологической адаптации и субъективного отношения к образовательной среде в разных типах образовательной среды вуза;

- выявить структуру взаимосвязей показателей психологической адаптации студентов в разных типах образовательных сред вуза;

- разработать практические рекомендации для повышения уровня психологической адаптации студентов к вузовской среде с учетом разных ее типов.

Гипотеза исследования: выраженность тех или иных личностных качеств студентов и результаты их психологической адаптации в образовательной среде организации высшего образования связаны с типом образовательной среды вуза.

Частные гипотезы:

- существуют различия в выраженности личностных качеств и результатов психологической адаптации студентов в разных типах образовательных сред;

- субъективные оценки студентов мотивационных, когнитивных, эмоциональных, социально-психологических и организационных компонентов образовательного процесса являются дифференцированными;

- структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов специфична в разных типах образовательных сред.

Теоретико-методологической основой исследования явились работы, развивающие средовой подход в психологии (И. А. Баева, В. А. Лактионова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.), фундаментальные положения психологии и педагогики о формировании личности, о человеке как предмете познания (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович и др.). Методологической основой исследования образовательной среды стали публикации обобщенного характера, посвященные обучению в вузе (Э. Ф. Зеер, Т. Е. Исаева, Т. В. Менг, Н. К. Сергеев, И. С. Якиманская и др.), а также те, в которых поднимались вопросы психологической адаптации обучающихся в образовательных организациях высшего образования (М. В. Григорьева, А. В. Сиомичев и др.); характеризующие воспитательно-образовательную специфику типов образовательной среды (М. В. Виноградова, В. В. Терещенко и др.); устанавливающие структуру образовательной среды (В. В. Рубцов, В. И. Панов, М. И. Улановская, В. А. Ясвин и др.); разрабатывающие методы экспертизы образовательной среды, ее психологической безопасности и развивающего потенциала (И. А. Баева, В. А. Лактионова, Л. А. Цветкова, В. А. Ясвин), реализующие ее комплексный анализ (В. В. Давыдов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.), определяющие связь с процессами приспособления личности студентов к условиям обучения (А. И. Бондаревская, Л. П. Бельковец, А. А. Веряев, Л. Б. Исаева, Т. Е. Исаева, Т. В. Менг, Д. В. Иванов и др.); векторная модель образовательной среды, положения о типах образовательной среды и их связи с личностными характеристиками студентов, классификации типов образовательной среды (В. Я. Ясвин).

В ходе выполнения работы использовались следующие **методы**: изучение актуальных научных публикаций по заявленной проблематике; экспертная оценка, диагностическое тестирование; статистическая обработка полученных эмпирических данных с применением t-критерия Стьюдента, биномиального Z-критерия, корреляционного анализа данных.

В качестве психодиагностического инструментария в процессе исследования были применены следующие методики.

1. Методика определения типа образовательной среды, разработанная В. А. Ясвиным.

2. С целью анализа отношения студентов к образовательной среде применялась авторская методика диагностики субъективного отношения к образовательной среде (α Кронбаха = 0,81).

3. Разработка ученых Ярославского государственного университета Н. Ю. Мелькумовой и Н. Г. Живаева, позволяющая определить уровень сформированности у индивида психологических качеств, облегчающих ему процесс психологической адаптации к обучению в высшей школе.

4. Диагностическая шкала социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд.

Характеристика выборки. В исследовании принимали участие студенты организаций высшего образования технической, гуманитарной и творческой направленности городов РФ Саратова, Волгограда в количестве 339 человек, из них в организациях высшего образования технической направленности обучаются 134 чел., гуманитарной – 149, творческой – 56 чел. Средний возраст респондентов – $19,5 \pm 2,3$ года.

Достоверность и обоснованность результатов исследования основана на тщательном изучении доступных и актуальных для современности научных подходов к проблеме психологической адаптации, комплексном сборе эмпирического материала, соответствии методов работы целям и задачам диссертационного исследования, а также результатах применения к его итогам статистического анализа, подтвердившего их достоверность.

Положения, выносимые на защиту.

1. Адаптация к образовательной среде высшего учебного заведения представляет собой комплекс психологических явлений, специфика которых связана с типом образовательной среды. Центральное место в психологической адаптации обучающихся организаций высшего образования

занимают процессы приспособления, которые позволяют им без психоэмоциональных потерь преодолеть сложный период привыкания к новой системе отношений и требований в определенном типе образовательной среды вуза.

2. В зависимости от разновидности карьерной образовательной среды у студентов проявляются различные личностные качества: *карьерная зависимой активности* образовательная среда способствует снижению инициативности и ответственности у студентов, будущее представляется ими абстрактно; *карьерная активной зависимости* – демонстрации уважения, дружелюбия, деликатности студентов; *творческая* – осознанной поисковой активности обучающихся, их задействованности в собственной академической подготовке, высокому уровню учебной мотивации.

3. Социально-психологическая адаптация студентов как вид психологической адаптации имеет особенности в разных типах образовательных сред (карьерной активной зависимости, карьерной пассивной активности и творческой). В карьерной зависимой активности образовательной среде социально-психологическая адаптация положительно связана с практическими действиями и активностью студентов, отрицательно – со свободой в образовательной среде, что показывает значимость в социальных контактах точного выполнения требований преподавателей.

В карьерной активной зависимости образовательной среде социально-психологическая адаптация студентов сопряжена со всеми компонентами их субъективного отношения к учебному процессу и свободой, которую предоставляет образовательная среда, что показывает насыщенность и гибкость социально-психологических процессов в данном ее типе.

В творческой образовательной среде социально-психологическая адаптация студентов связана с эмоциональным, познавательным и поведенческим компонентами субъективного отношения студентов к образовательному процессу, что свидетельствует об эмоциональной насыщенности социально-психологических взаимодействий с

преподавателями и однокурсниками, важности их роли в познании и организации поведения студентов.

4. Субъективное отношение обучающихся высшей школы к составляющим образовательного процесса имеет специфику в карьерной зависимой активности, карьерной активной зависимости и творческой образовательной среде. В *карьерной активной зависимости* образовательной среде по сравнению с *карьерной зависимой активностью* образовательной средой студенты выше оценивают свою учебно-профессиональную мотивацию, позитивные эмоции во взаимодействии с преподавателями и однокурсниками за счет неформального общения, эмоциональный комфорт; ниже – когнитивные и организационные компоненты субъективного отношения к образовательному процессу. В *творческой* образовательной среде субъективные оценки мотивации учебно-профессиональной деятельности, уровня развития когнитивных функций, эмоционального благополучия выше, чем в карьерной активной зависимости и карьерной зависимой активности образовательных средах.

Студенты, обучающиеся в *карьерной зависимой активности* образовательной среде, по сравнению со студентами из *карьерной активной зависимости* образовательной среде, легче приспосабливаются к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса. У них лучше сформированы навыки учебной и научной деятельности, они способны усваивать и анализировать большой объем учебного материала.

5. Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов специфична в разных типах образовательных сред: в *карьерной зависимой активности* образовательной среде она более динамична и неустойчива; в *карьерной активной зависимости* – максимально надежна и функциональна, в *творческой* – устойчива.

Научная новизна исследования определяется установлением различий в результатах психологической адаптации обучающихся вузов к образовательной среде нескольких типов. Они проявляются в следующем.

Карьерная зависимой активности образовательная среда способствует развитию у студентов произвольности, инициативности и ответственности, наблюдаются социально-психологические проблемы адаптации, будущее представляется студентами абстрактно; карьерная активной зависимости образовательная среда способствует проявлению уважения, дружелюбия, деликатности студентов; творческая – осознанной поисковой активности обучающихся, их задействованности в собственной академической подготовке, высокому уровню учебной мотивации и эмоциональной насыщенности процесса обучения.

В установлении дифференцированного субъективного отношения студентов к разному типу образовательной среды: в творческой образовательной среде субъективные оценки мотивации учебно-профессиональной деятельности, уровня развития когнитивных функций, эмоционального благополучия выше, чем в карьерной активной зависимости и карьерной зависимой активности образовательных средах; в карьерной активной зависимости образовательной среде по сравнению с карьерной зависимой активности образовательной средой студенты выше оценивают свою учебно-профессиональную мотивацию, позитивные эмоции во взаимодействии с преподавателями и однокурсниками за счет неформального общения, эмоциональный комфорт; ниже – когнитивные и организационные компоненты субъективного отношения к образовательному процессу; в карьерной зависимой активности образовательной среде студенты по сравнению с обучающимися из карьерной активной зависимости образовательной среде, легче приспосабливаются к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, у них лучше сформированы навыки познавательной и научной деятельности, они способны усваивать и анализировать большой объем учебного материала.

В обнаружении особенностей социально-психологической адаптации студентов в разных типах образовательной среды, состоящих в том, что в карьерной зависимой активности образовательной среде социально-

психологическая адаптация положительно связана с практическими действиями и активностью студентов, отрицательно – со свободой в образовательной среде, что показывает значимость в социальных контактах точного выполнения требований преподавателей; в карьерной активной зависимости образовательной среде социально-психологическая адаптация студентов связана со всеми компонентами их субъективного отношения к учебному процессу и свободой, которую предоставляет образовательная среда, что показывает насыщенность и гибкость социально-психологических процессов в данном ее типе; в творческой образовательной среде социально-психологическая адаптация студентов связана с эмоциональным, познавательным и поведенческим компонентами субъективного отношения студентов к образовательному процессу, что свидетельствует об эмоциональной насыщенности социально-психологических взаимодействий с преподавателями и однокурсниками, важности их роли в познании и организации поведения обучающихся.

В выявлении особенностей структуры взаимосвязей показателей психологической адаптации, личностных качеств и субъективного отношения студентов к учебному процессу в разных типах образовательных сред: в карьерной зависимой активности образовательной среде она более динамична и неустойчива; в карьерной активной зависимости – максимально надежна и функциональна, в творческой – устойчива.

Теоретическая значимость исследования обеспечивается разработкой проблемы психологической адаптации студентов к карьерному и творческому типам образовательной среды вуза; определением специфики обозначенных процессов приспособления обучающихся к условиям профессиональной подготовки в соответствии с уровнем их социально-психологического развития и личностных качеств; обогащением научных представлений о психологической адаптации студентов и средовых условиях, определяющих ее успешность в вузе. Работа дополняет научные представления в области педагогической психологии

о взаимосвязи условий обучения и результатах психологической адаптации студентов.

Практическая значимость проведённого исследования обусловлена его методико-диагностическим потенциалом для деятельности специалистов – педагогов и психологов, осуществляющих мониторинг адаптационных процессов в вузах и оказывающих помощь обучающимся, испытывающим трудности в приспособлении к образовательной среде высшего учебного заведения. Эмпирические и диагностические данные, приведенные в работе, могут быть востребованы в качестве иллюстративной базы для организации лекционных и практических занятий по профильным психологическим дисциплинам, для проведения коррекционной психологической работы, а также как материал для узкопрофильных тренингов, семинаров, конференций. Материалы исследования используются в образовательном процессе в ФГБОУ ВО «Воронежский государственный институт физической культуры» и ГБПОУ ВО «Воронежский политехнический техникум».

Апробация и внедрение результатов исследования. Работа над диссертацией сопровождалась последовательным ознакомлением научного сообщества с ее результатами, что осуществлялось средствами публичных выступлений на международных научно-практических конференциях: 8-я Российская конференция по экологической психологии (28-29 сентября 2018 г., Пермь), 8-я Всероссийская научно-практическая конференция «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (19-20 ноября 2018 г., Ярославль), Международная научно-практическая конференция «Страховские чтения – 2018» (19-20 октября 2018 г. Саратов), 8-я Международная научно-практическая конференция «Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика» (20-21 марта 2019 г. Чехия, Прага). Кроме того, опубликованы 4 научные статьи в журналах, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией РФ для представления результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней

доктора или кандидата наук, а также 5 – в сборниках (РИНЦ), содержащих доклады, представленные на конференциях.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности – 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред», в частности, пп. 1. Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное развитие; 6. Психология образовательной среды.

Структура диссертации определена логикой исследования и включает введение, три главы, заключение, список литературы и приложение.

В главе 1 представлены результаты теоретического анализа проблемы адаптации студентов к образовательной среде организации высшего образования как актуальный вопрос современной психологии. В главе 2 репрезентированы методологические основы исследования психологической адаптации студентов к образовательной среде организации высшего образования. В главе 3 анализируются и обобщаются результаты эмпирического исследования адаптации студентов к образовательной среде высшей школы разного типа.

В диссертации 173 страницы (157 страниц без приложений), 17 таблиц и 5 рисунков. Список литературы содержит 176 наименований.

ГЛАВА 1 АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1 Содержание понятия «образовательная среда» в психолого-педагогическом контексте

Исследование пространства (социального, коммуникативного, психологического и т.д.), в котором человек находится на протяжении жизни, крайне важно, поскольку оно является ключевым элементом, влияющим на развитие субъекта.

Категория «среда» привлекает внимание представителей разных областей знаний, однако принято говорить преимущественно о двух его наиболее распространенных трактовках: широкой и узкой. В первом случае речь идет об окружающей среде, природе, являющейся фоном для жизнедеятельности человечества и других организмов [107]. Во втором – имеется в виду специализированная трактовка рассматриваемого понятия, например, в рамках философского дискурса оно интерпретируется как комплекс естественных факторов, среди которых осуществляется жизнедеятельность всех организмов [155] или социальная дименсия, включающая в себя ограничивающие и стимулирующие факторы социального, материального и культурно-идеологического характера, касающиеся образа жизни индивида [139]. Этот же подход к изучению среды находит свое отражение и в социологии, где используется понятие «социальная среда», определяемое как: 1. «Совокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп. 2. Часть окружающей среды, состоящая из взаимодействующих индивидов, групп, институтов, культур и т.д.» [143].

Следует учитывать, что любая среда находит отражение в траектории развития индивида, особенно непосредственно связанная с ним, окружающая субъекта в ближнем круге его жизнедеятельности. Речь идет о микросреде как интегральной совокупности социальных групп, социальных общностей, а также социальных институтов и социальных организаций, с которыми непосредственно связан индивид в процессе социализации, межличностного общения и деятельности [146].

Как видим, в гуманитарных направлениях научного знания, а именно в философии и социологии, окружающая среда интерпретируется как комплекс разнообразных условий (экологических, экономических, социокультурных, политических, идеологических), влияющих на формирование и эволюцию личности индивидуума [72; 167].

В научном психологическом дискурсе термин «среда» подвергается мультиаспектному анализу, определяемому следующими контурами: представляет собой объективную реальность, сопоставимую с индивидуальным бытием человека, обозначаемую как его неорганическая составляющая [138]; выступает в качестве контраста к внутреннему миру, умственным и эмоциональным процессам индивида, находясь за пределами этого пространства [20]; включает в себя элементы естественного окружения и социокультурного контекста, разделяясь на натуральные и социально обусловленные типы, состоит из многообразия факторов, оказывающих влияние на человека как на биологическое существо и социальную единицу [105].

По большому счету, любая среда подразделяется на интериоризованные и экстернализованные составляющие. В динамике взаимодействия индивида с окружением возможны несоответствия скорости изменений личности и среды, вызывающие конфликты, анализ которых критичен для процессов воспитания.

Интеграция указанных подходов демонстрирует, что в психологической теории термин «среда» интерпретируется через взаимодействие с понятиями

«окружающая реальность» и «жизненные обстоятельства», что подчеркивает сложность отношений между человеком и средой его жизнедеятельности.

Исследование как отечественных, так и зарубежных научных источников по психологии выявляет многообразие интерпретаций понятия «среда». Применение этого термина в образовательном контексте восходит к работам выдающегося педагога П. Ф. Лесгафта, который выявил взаимосвязь между типами личностного развития и соответствующими видами образовательной среды [87].

Значение влияния окружающей среды на формирование личности акцентировали такие выдающиеся ученые и педагоги, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и Н. И. Пирогов. Внедрение концепции образовательного процесса, основанного на использовании воспитательного потенциала среды, нашло свое отражение в практике и за рубежом: в Германии – через создание «соседских» интегрированных школ (работы Э. Нигермайера и Ю. Циммера), во Франции – путем развития «параллельной школы» (инновации Б. Бло, Л. Порше и П. Ферра) и в США – с помощью концепции «школ без стен» (идеи Р. Уолтера, С. Уотсона, Б. Хоскена) [по: 154].

В России начала XX века этот подход также обнаружил своих сторонников и последователей, среди которых были А. Г. Калашников, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко.

В эпоху советской педагогики было признано, что эффективность образовательного процесса неразрывно связана с социокультурным контекстом общества. Эта идея была воплощена в концепции интеграции образования с реальной жизнью, которую развивали такие выдающиеся деятели, как Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко.

К моменту завершения прошлого столетия концепция педагогической среды эволюционировала, акцентировав внимание на педагогическом измерении и взаимодействии внутри образовательного процесса. Так, учеными было разграничено множество типов педагогической среды, включая природную, предметно-пространственную, эстетическую, образовательную,

социально-педагогическую и социокультурную, подчеркивая их значимость и взаимосвязь в формировании образовательной среды.

В современной психологии среда рассматривается как: 1) условия, в которых протекает жизнь человека, его окружение, совокупность людей, связанных общностью этих условий, обстановки [по: 146]; 2) окружающее человека социальное пространство, зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия, а также структура феноменов социальной и личной жизни человека: опыт прошлой жизни, опыт общения, влияние средств массовой информации и т.п. [162].

Таким образом, в контексте психологии среда рассматривается как системный комплекс внешних факторов, с которыми человек вступает во взаимосвязь. Эти факторы непосредственно влияют на формирование личности, способствуя либо стимуляции, либо замедлению её формирования.

Представленная выше информация убедительно доказывает, что термин «среда» обладает более общим значением по сравнению с «образовательной средой», широко употребляемым в современной научной литературе по педагогике и сегодня уже перешедшим в раздел самостоятельной категории педагогической науки.

Научное сообщество еще не пришло к унифицированному пониманию рассматриваемого концепта, поэтому кодифицированной его дефиниции не существует на данный момент. Основываясь на принципах философии и социологии, Н. Б. Крылова интерпретирует образовательную среду как элемент социокультурного континуума, зону пересечения разнообразных образовательных процессов и их элементов, предоставляющую субъекту возможности для погружения в культурные традиции общества и приобретения навыков независимой культурной активности [74].

Углубляя эту перспективу, Н. А. Спичко описывает образовательную среду как совокупность психологического, социального и пространственно-предметного факторов, куда входят также материальный фактор и межличностные отношения [140]. Исследователь подчеркивает комплексный

характер факторов, отмечая их взаимодополнительность и обогащающее воздействие на элементы образовательного процесса.

Г. Ю. Беляев анализирует это понятие со специфической педагогической перспективы, интерпретируя образовательную среду как учебно-воспитательную среду конкретного образовательного учреждения, моделируемую педагогической деятельностью педагогов-предметников и управленческого персонала учреждения [17].

В современном научном дискурсе, как показывают работы таких ученых, как В. И. Панов, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и других, образовательная среда осмысливается через призму взаимодействия индивида с окружающим миром, представляющим совокупность психолого-педагогических, социальных и культурных условий, которые в комплексе способствуют формированию личности [110; 142; 173]. Образовательная среда репрезентируется исследователями как педагогически структурированная система, создающая условия и предоставляющая стимулы для реализации потребностей личности, ее личностного роста и саморазвития [119; 142]. Также она представляет собой массив влияний и условий, направленных на формирование личности в соответствии с определенными стандартами, обеспечивающими развитие индивида в социокультурной и физической среде, а также стимулирование его интересов, способностей и творческого потенциала [117]. Ключевая концепция определения образовательной среды, по мнению М. В. Григорьевой, В. А. Ясвина и других экспертов, предполагает создание условий для активного участия обучающихся в образовательном процессе, их самореализации и личностного развития [43; 73; 172].

Таким образом, образовательная среда, организованная осознанно и с определенной целью, как подчеркивает С. В. Тарасов [142], является ключевым элементом процесса становления личности через взаимодействие с педагогически ориентированными условиями и содержанием образовательного процесса, формирующим личность, ее культурное осознание и стремление к самореализации.

Как некий психолого-педагогический конструкт образовательная среда, по И. Г. Шендрику, становится базой для освоения индивидом содержания обучения, определенной аксиологической парадигмы, его восприятия культурного фона образовательного учреждения. По мнению исследователя, собственно, все эти аспекты определяют возможности субъекта запустить процесс саморазвития, личностного совершенствования, формирования адаптационного «панциря» к внешним обстоятельствам. Обращаясь к вопросам личностной рефлексии, возможностям самореализации индивида в образовательной деятельности, исследователь отмечает необходимость «согласовать внутренние интенции человека и условия, в которых он живет» [164]. Однако И. Г. Шендрик также оговаривает, что «самореализация возможна при условии, если человек: осознанно верит в жизненную цель, в свое предназначение; осознает свои способности, интересы, способен к взаимодействию с другими людьми; обладает знаниями, умениями, навыками и творческими способностями, позволяющими ему себя полно реализовать в профессиональной деятельности; способен к волевым усилиям» [164, с. 41].

В работах В. И. Слободчикова можно обнаружить акцент на том, что ключевым аспектом рассматриваемого нами явления выступает взаимосвязь разнообразных участников, элементов образовательного процесса, таких как преподаватели и обучающиеся, различные учебные заведения, программы, виды образовательной активности, что приводит к формированию конкретных связей между ними [136].

Т. А. Осипова, ссылаясь на концепцию развивающего обучения (В. В. Давыдов [49], В. П. Лебедева [81] и др.), указывает на две фундаментальные характеристики образовательной среды: её ресурсную обеспеченность и структурированность, под которой подразумевается способ организации данной среды [108].

В. С. Кукушкин определяет ряд характеристик, которым должна соответствовать образовательная среда, в первую очередь отмечая ее обязательную ориентацию на обучающий, развивающий, воспитательный,

информационный, экологический, эстетический, диалоговый, гуманный и духовный аспекты обучения [76].

И. А. Баева изучала влияние психологической безопасности образовательной среды на психическое здоровье ее субъектов, а также психологически безопасные для психического развития и здоровья условия образовательной среды. Исследователь подчеркивала, что психологическая безопасность может быть качественной характеристикой, которая объединяет психологический ресурс образовательной среды [7; 8; 9; 10].

Изучив различные взгляды на дефинирование образовательной среды и признавая их обоснованность, мы считаем целесообразным внести также ряд дополнений в практику трактовки рассматриваемого понятия. По нашему мнению, критически важными атрибутами образовательной среды выступают интегративность и вариативность. Первая подразумевает синергию между участниками образовательного процесса (педагогами, студентами, социальными партнерами и др.) и различными условиями его реализации (временными, психолого-педагогическими, социально-педагогическими и т. д.), обеспечивая таким образом единство и эффективность личностного развития обучающихся. Вариативность же указывает на способность к преобразованиям в составе среды, поиск и выбор оптимальных условий для гармоничного развития личности студентов и реализации их потенциала [14; 15; 50].

Подводя итог нашим размышлениям о сущности понятия «образовательная среда» с использованием мнений В. А. Явина, Т. А. Осиповой, В. И. Панова и других экспертов, мы видим её как комплекс условий, способствующих раскрытию интересов и талантов студентов, поддерживающих их активное участие в процессе обучения, личностное развитие и самосовершенствование. В качестве ключевых аспектов анализируемого понятия следует назвать целенаправленное воздействие образовательной среды на обучающихся, создание ею фона для специально организованной педагогической деятельности, поддержку взаимодействия

всех участников процесса, а также интегративность и вариативность протекающих в ее рамках процессов.

1.2 Типы образовательных сред в современной педагогической психологии

Говоря об образовательной среде как понятии отечественной педагогической психологии, следует привести его научное дефинирование. Обратимся к начальному периоду функционирования данного феномена. Л. С. Выготский отмечал, что индивид «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека» [32, с. 12].

Исходя из данного высказывания, можно утверждать, что для ученого образовательная среда выступала категорией, выходящей за рамки исключительно сферы обучения, объединяя в себе культурно-историческое пространство человечества. Ее содержание, по Л. С. Выготскому, отражает принципиально значимые для людского сообщества элементы. Подрастающее поколение нуждается в указании ориентиров в нравственном и ценностном развитии. Именно это – цель воспитания и обучения. Однако в ходе реализации такого воздействия на субъектов необходимо учитывать особенности человека как биологического вида: «Условный рефлекс есть имя того механизма, который от биологии переносит нас к социологии и позволяет выяснить самую сущность и природу воспитательного процесса» [32, с. 3]. Нельзя, безусловно, сводить роль педагогической психологии лишь к оперированию условными рефлексам ребенка, ее функционал заключается в формировании личности «с более синтетическими формами поведения, с интегральными реакциями организма» [32, с. 4]. Она исследует сложные, интегрированные реакции организма. Эта точка зрения подчеркивает

необходимость объединения знаний из естественных и гуманитарных наук для понимания взаимодействия биологических и социальных аспектов в развитии человека. В таком контексте педагогические методы должны целенаправленно изменять биологически обусловленные модели поведения через социальное влияние, основываясь на принципе биосоциального взаимодействия [32].

Педагогический процесс воздействия на ребенка характеризуется использованием культурно одобряемых знаний, а, кроме того, он находится в зависимости от разнообразия взаимосвязей между развивающейся личностью и окружающим миром. Это приводит к тому, что усвоенные ребенком аспекты мира противопоставляются друг другу, вызывая внутриличностное непрекращающееся противостояние, оппозиция наблюдается также и между различными мировоззренческими элементами внутри человека. Таким образом, воспитательный процесс рассматривается как «культивация личности» [33]. Концентрация Л. С. Выготского на таком негативном аспекте воспитания, вероятно, отражает исторический контекст той эпохи (1926 год) и, несомненно, подчеркивает необходимость переосмысления роли положительных и отрицательных эмоций в образовательном процессе сегодня.

В контексте рассмотренной педагогической концепции воспитательный процесс представляется ориентированным не на простое адаптивное согласование ребенка с предоставляемой ему средой, а на его инициативное и целенаправленное участие, обусловленное способностью превосходить очевидные границы этой среды. Эффект такого подхода достигается за счет тщательного и осознанного создания образовательного пространства педагогом, в котором действия ребенка становятся личностно значимыми и соответствуют образовательным целям. Воззрение на критическую важность активного взаимодействия учащегося с окружающей его информационной и социокультурной средой в развитии навыков, знаний, установок и компетенций предполагает методологический переход к расширенному пониманию адаптации. Это понимание охватывает не только активное

преодоление внутренних и внешних барьеров со стороны ученика, но и его способность формировать среду в соответствии со своими развивающимися потребностями и возможностями [67; 80; 94]. Таким образом, центральное значение в вопросе о взаимодействии между учащимися и образовательной средой занимает концепция их взаимного влияния.

Теории Л. С. Выготского получили дальнейшее развитие в работах А. Н. Леонтьева [86], который внес значительный вклад в психологию, обогатив ее понятием предметной деятельности. Этот термин ученым представлен как включающий все виды взаимодействия организма с окружающей средой. Так, смысловое содержание возникает в результате контакта детей с объектами в контексте социального посредничества. Культурно-исторические знания воплощаются в специфических условиях и объектах, которые фигурируют в действиях ребенка. Важность инструментов, с помощью которых он усваивает культурно-исторические знания, лежит в основе взаимодействия между учащимся и образовательной средой. Этот диалог проявляется через желание ученика модифицировать объект и условия его обучения, а также через стремление социального компонента этой среды (педагоги, родители) к подобным изменениям. Кроме того, активность образовательного пространства раскрывается через деятельность, опосредствованную значением его дидактических, физических, пространственных, информационных и других элементов.

В рамках концепции деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым, понимание среды получает осмысление через ее структурную характеристику. Этот подход предоставил исследователям значительные методологические инструменты для изучения диалога человека с окружающей средой через призму активной деятельности. Важнейшая идея теории, заключающаяся в том, что организация внешних действий человека отражает структуру его внутренних психологических процессов, направляет научное сообщество к разработке гипотез о прямом соответствии между внешними и внутренними аспектами взаимодействия с окружающим миром [86]. Тем не менее со

временем это утверждение столкнулось с критическими взглядами на его достоверность.

В рамках современной педагогической психологии исследование взаимосвязей между учеником и образовательной системой происходит на фундаменте ключевых психолого-педагогических подходов: теории активного обучения [28], концепции развивающего образования [49; 169], методики пошагового наращивания интеллектуальных операций [34]. Анализируется роль образовательного пространства в освоении теоретического материала, происходит осмысление задач, встающих на пути учащихся, изучается процесс внутреннего усвоения социокультурных практик, влияющий на психологическую эволюцию учащихся [19]. Параллельно разработка учебного содержания, методическое и персональное сопровождение образовательного процесса осуществляются с принятием во внимание и под воздействием уникальных аспектов психического развития обучающихся, согласно указанным теоретическим ориентирам.

В 1990-е годы, с интеграцией психологов в структуру образовательных учреждений, научный интерес к динамике взаимоотношений между развивающейся индивидуальностью учащихся и условиями образовательного процесса получил новый импульс. Психологи, обладая доступом к обширным экспериментальным данным, активизировали исследовательскую работу по вопросам эффективности и влияния образовательной среды на процесс социализации, психологическое и умственное развитие подростков и молодежи. Пионеры этого направления, В. В. Рубцов и В. А. Ясвин, заложили основу для глубокого понимания роли образовательной среды в формировании личности.

В разработанной В. В. Рубцовым [129] и его коллегами коммуникативно-центрированной модели обучающей среды основой является взаимодействие и взаимопонимание между обучающимися и педагогами, а также между самими обучающимися. Это взаимодействие способствует формированию уникального образовательного сообщества. Важность такого

подхода к обучению заключается в акценте на активность и вовлеченность ученика в образовательный процесс через работу над общими задачами с учителями или другими студентами. Образовательная среда в этом контексте – это многогранная система, которая включает в себя разнообразные способы и методы обучения и воспитания, имеющие целью реализацию образовательных целей и задач учебного заведения. Ключевые элементы этой системы охватывают организационно-целевую установку, психолого-педагогический аспект, социальные и психологические взаимодействия внутри учебного коллектива, а также методы и подходы к передаче знаний, все это влияет на психологическое и интеллектуальное развитие студентов.

В концепции экологически и личностно ориентированной образовательной среды, разработанной С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалевым и В. А. Ясвиным, представление об образовательной среде охватывает интегральное пространство всех потенциалов для обучения и личностного роста, включая как положительные, так и отрицательные аспекты [52; 68; 173]. Эта среда понимается как комплекс воздействий и условий, определяющих формирование личности в соответствии с определенными стандартами, предоставляя широкие возможности для ее развития в социальном и физическом контексте. Чтобы образовательная среда могла способствовать развитию, она должна предлагать комплекс условий для саморазвития участников образовательного процесса, включая как учащихся, так и педагогов [41]. В. А. Ясвин выделяет в структуре образовательной среды три ключевых компонента: социальный, пространственно-предметный и психодидактический. Первый отражает межличностные отношения между всеми участниками педагогической деятельности, включая такие параметры, как психологическую атмосферу и социально-психологическую ситуацию в образовательном учреждении. Второй – состоит из учебных и вспомогательных помещений, общего здания, прилегающей местности. Третий – включает в себя подходы и методики обучения, направленные на достижение определенных педагогических целей [174].

Согласно утверждениям исследователей, образовательная среда в своем влиянии на обучающихся опирается на социальную составляющую, в частности, на эмоциональную атмосферу в коллективе, мотивацию, здоровую конкуренцию, ощущение сопричастности к учебному заведению [3; 26; 37; 68; 71; 137].

И. М. Улановская предлагает систематизировать образовательные среды в соответствии с их целями и задачами [151]. Это разделение включает среды, сконцентрированные на потребностях учеников, и те, которые не сосредоточены на их интересах. Среди первой категории различают обучающую среду, нацеленную на приобретение специфических знаний с акцентом на оценку усвоенного материала исходя из компетенции и опыта учителя. «Гуманистическая» среда создает благоприятные условия для обучения через поддержку и безопасность за счет усилий педагогов и родителей, предоставления положительной обратной связи, а также за счет неформального взаимодействия участников образовательного процесса. «Развивающая» среда способствует поисковой деятельности и применению активных методик обучения, где основу обучения составляет взаимодействие ученика с учителем. «Воспитывающая» среда фокусируется на социализации учащихся через строгие дисциплинарные меры, негативное оценивание и идеологически насыщенные внеучебные мероприятия. В отличие от них, среды, которые не учитывают потребности учащихся, ориентированы на внешний имидж или являются местом формального пребывания детей без способствования их развитию и порой даже создают ему препоны.

Опираясь на классификацию образовательных сред, предложенную И. М. Улановской, Т. В. Черникова разработала методику групповой оценки качества обучающего пространства [151; 158; 159]. Под образовательной средой здесь подразумевается атмосфера учебного учреждения, охватывающая как профессиональные, так и межличностные аспекты взаимодействия, играющие ключевую роль в интеллектуальном, социальном и личностном развитии обучающихся. Т. В. Черникова утверждает, что

наличие и качество образовательной среды являются главными условиями для развития студентов, выделяя три главных элемента такой среды: социально-психологические аспекты, функциональные возможности и комплексные эффекты от их реализации. По мнению исследователя, фундаментальные функции данной среды состоят в стимулировании студентов к социальной активности и интерактиву, включая взаимодействие в рамках широких социальных контекстов, и повышении их способности к самореализации как в настоящем, так и в будущем [159].

Ключевыми социально-психологическими элементами организационной структуры образовательного института по праву считаются: психологическая атмосфера, взгляды преподавателей на первоочередные задачи и сущность обучения, а также их коллективное единодушие во внедрении этих взглядов на практике. Атмосфера в учебном заведении представляет собой интегративную составляющую (и в то же время критерий) организационной среды, складывающуюся вследствие многочисленных социально-психологических взаимодействий участников образовательного процесса. Согласованность и синергия педагогов в их понимании основных принципов, стратегий и направлений развития современного образования и их активное претворение в жизнь способствуют созданию уникальной и неповторимой субкультуры в рамках данного образовательного учреждения [47; 60].

Социально-психологические аспекты образовательной системы могут развиваться как естественным образом, так и благодаря преднамеренным усилиям. Планомерный подход здесь может быть обеспечен введением различных организационных мероприятий: например, разработкой устава, проведением предметных обсуждений на педагогических советах и встречах, интеграцией в учебно-воспитательный процесс работы квалифицированных специалистов (включая психологов, логопедов, социальных работников, руководителей кружков и секций, преподавателей высших учебных заведений), а также активностью управленческого персонала и пр. Несомненно, включение в состав образовательного пространства

организационных элементов обогатит анализ характеристик образовательной системы и значительно увеличит потенциал целенаправленного создания условий, наиболее благоприятных для научного и личностного роста обучающихся.

Уникальность психологической атмосферы в образовательных учреждениях обусловлена взаимодействием характеристик учеников, их семей и преподавателей. Именно личностные черты учителей оказывают значительное воздействие на динамику взаимоотношений в коллективе. В последнее время наблюдается тенденция среди родителей отдавать предпочтение учителям, которые не только обладают глубокими знаниями в своем предмете, но и выделяются особыми личностными качествами. Опыт показывает, что в процессе создания определенной образовательной среды в школе большую роль играет личность её руководителя. Замена его может постепенно привести к изменениям в микроклимате образовательной организации, даже если в остальных условиях обучения остаются прежними [64; 99; 165]. Анализ образовательной среды на предмет влияния личностных черт всего педагогического состава представляет собой сложную задачу, однако система ценностей, единство взглядов и подход административного руководства, особенно директора, к обучающему процессу играют ключевую роль в развитии образовательной среды.

В разработанной В. И. Слободчиковым антрополого-психологической модели образовательной среды, аналогично коммуникативно-ориентированной модели, ключевую роль играет взаимодействие участников образовательного процесса. Ученый подходит к определению образовательной среды не как к статичному набору условий и влияний, как это видится в эколого-личностной модели, а как к постоянно развивающейся системе, формируемой через синергию образовательного пространства, управленческих механизмов, контекста образования и активности учащегося. Таким образом, образовательная среда воспринимается им как условие с нефиксированными чертами, характеризующееся постоянным изменением.

Основные характеристики определения образовательной среды в его теории сводятся к плотности ресурсов среды и ее организационной структуре. В зависимости от особенностей системы связей и взаимоотношений, определяющих структуру образовательной среды, В. И. Слободчиков выделяет три ключевых принципа ее структурирования: единообразие, разнообразие и вариативность [135; 136].

Важность целей индивидуализированного обучения в нынешних образовательных институтах побуждает научное сообщество исследовать пути трансформации традиционных учебных методик в направлении образовательного пространства, способствующего развитию личности студента с учетом его уникальных природных характеристик, возрастных особенностей и предыдущего опыта. В этом контексте В. П. Лебедева и В. А. Орлов успешно применяют в деле психодидактический подход к дифференциации и индивидуализации учебного процесса [82]. Данная модель организации обучения базируется на создании уникальных образовательных планов и программ для каждого учащегося, делая образовательный процесс максимально гибким в отношении учебного контента, а также методов и форм образования. Персонализированная образовательная стратегия разрабатывается на основании личного взаимодействия преподавателя со студентом, глубокого психологического анализа учащегося, а также сведений о его физическом состоянии. Такое образовательное окружение продолжительно изменчиво, соответственно, требует от студентов способности к непрерывной адаптации. Привязка к целям развития современного общества и к характеристикам региона, где расположено учебное заведение и где проживают его будущие воспитанники, способствует их успешной социальной и профессиональной интеграции [61; 88; 89].

Реализация индивидуального подхода в образовании в контексте групповой дидактики сталкивается с проблемами: во-первых, сложностью адаптации учебных планов под нужды каждого студента; во-вторых, риском избыточной концентрации преподавателей на дифференцированном обучении

в ущерб учету уникальности каждого учащегося. Тем не менее такой методологический подход способствует положительным изменениям в структуре высшего образования, поддерживая гармоничное развитие личности студента, его успешную адаптацию в социальной сфере и на профессиональном поприще [4; 12; 18]. Это также ведет к осознанному выбору карьерного пути, соответствующему личностным качествам и потребностям общества [166].

В рамках экопсихологического подхода к образовательной среде, который был предложен В. И. Пановым [112], основополагающим принципом является понимание того, что психологическое развитие индивида в процессе обучения должно анализироваться через призму взаимосвязи «человек – окружающая природная и социальная среда». В этой связи образовательная среда определяется как комплекс образовательных и психологических условий, способствующий как развитию скрытых интересов и способностей, так и совершенствованию уже проявленных талантов и личностных качеств студентов, учитывая индивидуальные особенности и возрастные потребности, а также общественные ожидания от образовательной системы. Экопсихологическая модель выделяет три главных элемента структуры образовательной среды: деятельностный аспект, обеспечивающий необходимые условия для обучения и развития; коммуникативный компонент, включающий в себя механизмы межличностного общения и взаимодействия со средой; и пространственно-предметный элемент, представляющий физическую и материальную базу для взаимодействия обучающихся и преподавателей. Среди важнейших концепций модели значатся такие понятия, как «территориальность», означающая принадлежность к определенному пространству, «персонализация» – адаптация процесса обучения под конкретного учащегося, а также «место-ситуация», подчеркивающее уникальность учебного пространства и ситуаций [1].

На сегодняшний день в области педагогической психологии сформированы обоснованные теоретические модели, предлагающие

глубинный анализ разноаспектного воздействия образовательного пространства университетов. Исследования, осуществленные такими учеными, как А. И. Бондаревская, нацелены на изучение культурно-образовательного континуума вузов как ключевого фактора профессионального и личностного роста студентов. А. И. Бондаревская, в частности, предложила концепцию мультикультурного образовательного пространства, опираясь на интеграцию таких подходов, как развитие интеллектуальных способностей, формирование эмоционального благополучия, унификация образовательных и нравственных ценностных ориентиров, а также гуманистическое воспитание [22]. Другие исследователи, включая Л. П. Бельковца [16], А. А. Веряева [30], Т. Е. Исаеву [62], изучали различные аспекты образовательной среды, такие как лингвофизиологическое развитие, мотивация и гуманизация образовательного процесса. Так, Л. П. Бельковец связывает процессы личностного становления студента и адаптационные стратегии, используемые им с интеграцией физиолого-языковых характеристик субъекта в новой образовательной среде вуза [16]. А. А. Веряев, И. К. Шалаев обращают свое внимание на такую сторону вузовской жизни, как профессионализация и закрепление в сознании индивида специальных ценностей [30]. Т. Е. Исаева акцент в изучении данной проблематики делает на культуuroобразующей стороне образовательного процесса [62].

Существенно развиваются и исследования информационно-образовательных сред и влияния типов учебных заведений на образовательную среду. Глобальные вопросы воздействия образовательной среды на личность также находят отражение в работах ученых, которые основываются на классических концепциях, в частности, на теории поля К. Левина [83]. Эти многообразные исследования подкрепляют тезис о значимости комплексного подхода к изучению образовательных пространств в университетах, учитывая их влияние на социальную адаптацию, профессиональное развитие и жизненный путь студентов [81; 134; 147].

Т. В. Менг направила свой исследовательский интерес на изучение структуры образовательной среды как педагогического фона для адаптации обучающихся [98].

Двойственность воздействия образовательной среды на индивида в плане его психолого-педагогической обработки отмечал Д. В. Иванов [59].

В контексте нашего исследования привлекают тезисы А. В. Мазуренко, отмечающего взаимосвязь психолого-педагогических условий и общественно значимых качеств обучающихся вуза [92]. Заслуженого ученого стоит признать также то, что он масштабирует образовательную среду до культурно-образовательной, связывая таким образом профессиональную подготовку и уровень культурного развития будущих специалистов.

Схожие мысли можно обнаружить и у В. И. Слободчикова, который интегрирует систему образования в общую культурную парадигму человечества [135]. Его интересует становление социальных качеств обучающихся в контексте их общекультурного развития, обеспечиваемого профессиональной подготовкой в высшей школе. Ценность положений концепций ученого состоит в их применимости к вопросам детерминации возникновения адаптационных процессов, интересующих нас в данной работе.

В. А. Ясвин предлагает векторную модель образовательной среды [168; 171]. Типы образовательной среды, по-разному влияющие на личность обучающегося, зависят от двух векторов: активность – пассивность и свобода – зависимость. Помещенные в соответствии с этими характеристиками типы образовательных сред в пространство пересекающихся названных двух векторов получили название творческой, карьерной, догматической и безмятежной образовательной сред. Активность и свобода характеризуют творческую, активность и зависимость – карьерную, зависимость и пассивность – догматическую, пассивность и свобода – безмятежную образовательную среду. В каждом из выделенных исследователем типов формируется личность с преобладанием тех или иных качеств: идеальный,

честолюбивый, лицемерный, забитый злостный, забитый мягкий, угнетенный, добродушный субъект.

Связь с типом учебного заведения, осуществляющего профессиональную подготовку индивидом, пытался установить Г. Ю. Беляев, выяснивший в итоге, что вуз определяет своеобразие организованной в нем образовательной среды [17].

Э. Ф. Зеер, напротив, обращается к профессиональной стороне обучения как ключевой для высшей школы, ставя в приоритет именно ценности будущей профессии, отображенные в образовательной среде [58].

Таким образом, действующие теоретические и практические подходы к организации образовательной среды и анализу ее компонентов представляют собой многоаспектное описание взаимосвязей между индивидуумом и образовательным пространством, выделяя развитие учащихся как ключевую задачу взаимодействий. Эти подходы структурируют образовательное пространство, основываясь на его функциональности, обеспечивают необходимые методики и теоретические основания для его анализа и оценки, определяют пути его эволюции в соответствии с желаемыми итогами. В то же время они служат фундаментом для выработки стратегий решения сложных задач психологии и педагогики, но не раскрывают в полной мере процессуальные и эволюционные характеристики многогранной системы взаимодействий между развивающейся личностью и образовательным контекстом, освещают динамику различных его элементов или совокупностей (как в исследованиях В. В. Рубцова, В. А. Явина, В. И. Слободчикова, В. И. Панова) в контексте достижения специфических целей и динамики развития, сосредоточиваясь преимущественно на конечных показателях указанных взаимодействий.

Взаимосвязь между индивидом и образовательным пространством, характеризующаяся изменчивостью и переходом от одного состояния к другому, является неотъемлемой характеристикой их совместного существования из-за уникальности основного агента этого процесса –

развивающегося специалиста. В изучаемых концепциях образовательной системы этот динамизм рассматривается и анализируется через различные понятия: трансмиссии культурных и социальных кодов от педагогов к учащимся в контексте их взаимодействия в рамках образовательной среды [129]; трансформации характеристик личности учащегося в направлении развития его инициативности и автономии [167]; на уровне социальных взаимодействий – стратегии эволюции образовательной системы в контексте доминирования одних политических идей над другими, и в аспекте индивидуального развития – переход от инстинктивной сущности к полноценной личности, стремящейся к общению и духовности [135]; совершенствованию механизмов регуляции и познания в процессе обучения, способствующего эффективности или неэффективности образовательного процесса [111]. Однако вопросы, затрагиваемые в этих исследованиях, часто поставлены таким образом, что рассматриваются через призму определенных закономерностей, и при этом не всегда учитывается необходимость синхронизации и гармонии изменений в рамках единой системы. Также остается открытым вопрос о специфике психологических механизмов взаимодействия между учеником и образовательной средой. Это обозначает необходимость исследований по согласованию и поиску оптимальных путей взаимодействия внутри сложной и многофункциональной системы «учащийся – образовательная среда».

В этом контексте нам представляется значимым использовать общепринятую методологию системного анализа и его актуальные разработки. Учитывая, что личность является многогранной открытой системой с потенциалом саморазвития, наш фокус внимания направлен на исследование её активности, приспособляемости, гибкости и способности к самоорганизации в процессе взаимодействия с окружающей средой, исходя из принципов информационной доступности. Мы вкладываем в понятие детерминации диалектическое значение, включающее в себя элементы случайности и предопределённости, изменчивости и стабильности, что

сопровождается динамикой и последующей устойчивостью. Мы считаем, что такие характеристики взаимодействия между учащимся и образовательной средой дополняют друг друга, способствуя формированию интегрированной, реалистичной и сбалансированной личности, что в свою очередь создаёт благоприятные условия для функционирования системы общения.

Дефиниция образовательной среды, данная М. В. Григорьевой, представляется нам наиболее соответствующей нашим научным изысканиям. Под интересующим нас термином исследователь понимает комплекс педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, способствующих когнитивному, эмоциональному, коммуникативному и, в целом, субъектно-личностному развитию обучающегося, исходя из его естественных и возрастных характеристик и в контексте целей общества [43].

Мы определяем динамику взаимодействия между студентом и образовательной средой как синхронные или последовательные акты, объединенные в одном контексте, где инициативные или реактивные действия студента встречаются с элементами образовательного пространства в ходе достижения обучающимися и образовательной системой учебных, воспитательных и развивающих задач [44].

Учебная деятельность сопряжена с постоянным процессом взаимодействия между индивидуумом и образовательной системой, происходящим в контексте непрерывного нарушения баланса между требованиями, предъявляемыми сторонами, и возможностями предоставления соответствующих реакций, что создает условия, определяющие процессы психологической адаптации в образовательном пространстве [25; 31; 42]. Таким образом, взаимодействие обучающихся с определенными типами образовательной среды вуза накладывает отпечаток на их личностное становление и результаты психологической адаптации. Важным становится четкое определение качественных характеристик и динамики взаимодействий между образовательной системой и студентом, а также их адаптации к образовательному процессу.

1.3 Образовательная среда вуза

В контексте профессионального обучения образовательная среда играет ключевую роль, она представляет собой многокомпонентную систему, состоящую из учебных пространств, методических подходов, кадрового состава и информационно-технического обеспечения, направленную на всестороннее развитие и профессиональное становление личности. Качество такой среды оценивается через ряд критериев: соответствие обучающих программ актуальным требованиям рынка труда, квалификация и профессионализм преподавательского состава, доступность современных учебных ресурсов и оборудования, а также обеспечение продуктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Сегодняшняя образовательная сфера России испытывает глубокие трансформации из-за интеграции в Болонскую систему и выхода из нее, обновления концепций высшего образования. В контексте этих изменений особое внимание уделяется разработке новаторской модели профессионального обучения, которая не просто раскрывает индивидуальные возможности и стимулирует саморазвитие будущих профессионалов, но также гарантирует универсальность подготовки, глубокие знания и ориентацию на практическое применение полученных навыков [24; 45; 46; 161]. Создание специализированной образовательной среды, поддерживающей самоопределение и успешную адаптацию студентов в социальный и профессиональный контекст, по нашему мнению, будет вносить важный вклад в решение этой задачи [103; 121; 145].

Категория «образовательная среда» укрепила свои позиции в области педагогики в переходный период прошлого столетия под знаменем экологической психологии. Эта дисциплина акцентирует внимание на анализе взаимодействия индивида с окружающим пространством в процессе его социального, психологического и физического развития. Однако среди исследователей нет единодушия в вопросах концептуального осмысления

содержания данного феномена и его структурных компонентов, не унифицированы также стратегии проектирования образовательной среды и оценки ее эффективности.

В контексте философии обучения среда определяется как «материальное или символическое поле, обладающее специфическими качествами и отличающееся от пустого пространства, что способствует обмену и взаимодействию между различными объектами», как «материал, который, в отличие от неполного, пустого пространства (вакуума), имеет характерные черты, способные воздействовать на передачу взаимосвязи между конкретными субъектами», как компонент социокультурного пространства, формируемый множеством исторически очерченных событий, условий и контекстов, и находит своё отражение в интеграции специфически созданных условий для психологического развития индивидуума [113; 155; 156].

Современное научное сообщество репрезентирует суть рассматриваемого нами понятия таким образом:

– интеграция образовательных учреждений происходит на уровнях функционирования и расположения образовательной среды через формирование многогранных групповых связей обучающихся [42];

– органически сформированное или специально сконструированное социокультурное пространство, охватывающее разнообразные инструменты и материалы обучения, призвано способствовать эффективному обучению учащихся [56];

– медиаресурсы, структурированные и адаптированные для общества, играют ключевую роль в передаче индивидами социального и личного опыта, овладении культурными аспектами, формируя основу образовательной среды.

Эти дефиниции иллюстрируют зависимость развития индивидуальности от социокультурного контекста, объектно-пространственной среды, вида межличностных связей и других окружающих элементов.

Опираясь на концепцию К. Левина [83], образовательная среда интерпретируется нами как комплекс воздействий и условий, необходимых

для моделирования личности в соответствии с определенными критериями, включая спектр развития, встроенный в социокультурное и физическое пространство. Следует рассматривать профессиональную образовательную среду как экосистему, способствующую формированию профессиональных качеств и знаний, необходимых для успешной трудовой деятельности. Таким образом, профессиональная образовательная среда описывается как целенаправленно создаваемый и организованный контекст, в котором студент иммерсируется в процесс передачи знаний, умений и социофессиональных навыков.

Особняком в современной науке стоит вопрос типологизации образовательных сред. Разнообразие ее видов признают современные исследователи и даже делают попытки вывести авторские классификации данного феномена, основанные на разнообразных критериях. К ним относятся: способ взаимодействия между участниками (соревнование или сотрудничество гуманистической или технократической направленности); отношение к передаче социального опыта (традиционные методы и инновационные подходы, а также национальные и глобальные контексты); уровень возможности для креативного самовыражения участников, где противопоставляются творческая свобода и строгий контроль; а также способ взаимодействия образовательного пространства с окружающей средой, который может быть либо открытым, либо закрытым [106; 115; 118; 176; 162].

При анализе создания профессиональной образовательной среды следует первоочередно сосредоточиться на изыскании структурных и содержательных характеристик данного феномена. К фундаментальным элементам, формирующим структуру профессиональной образовательной среды, принадлежат:

- участники процесса обучения;
- социальный аспект, выраженный коллаборацией учебных субъектов, который характеризуется эволюцией их взаимодействия от интенсивной

поддержки со стороны преподавателя до постепенного усиления инициативы обучающихся, достигая уровня социального партнерства;

– пространственно-предметный элемент, объединяющий профессионально-образовательное содержание: курсы, программы обучения, методики, научные материалы, учебники и прочее;

– технологическая составляющая, гарантирующая разнообразие методов получения и использования специализированных знаний и навыков в области социальных взаимодействий, объединяющая различные формы обучения и профессионального развития участников образовательного процесса.

Среди основных параметров, необходимых для анализа образовательной среды, следует назвать следующие: полисубъектность, многоаспектность, комплексность, глубина вовлечения, уровень осознания, способность к обобщению, преобладающие черты, связность, вовлеченность в социальные процессы, способность к адаптации и стабильность [27; 29]. Каждый из них нуждается в подробном описании.

Многогранность и комплексность образовательного пространства в профессиональной сфере находят свое выражение в широте, обозначая интеграцию разнообразных элементов и влияний окружающей среды. Она измеряется степенью координации и взаимосвязи между различными уровнями образовательных сред – от начального микро- до конечного макро-, объединяемых индивидуумом через призму общности их целей, структур и функций.

Образовательное пространство развивается по содержательным траекториям с разной динамикой, реализуя свою способность генерировать и реализовывать проекты, имеющие значимость для общества и индивидуума. Этот критерий мы ассоциируем с возможностью создавать, активно применять и распространять в обществе продукты, которые обладают социальной и персональной важностью.

Другим ценным свойством образовательной среды является ее мобильность, определяемая как способность к естественной эволюции в

рамках взаимодействия с окружающей средой. Она предполагает адаптацию и модернизацию образовательного пространства через реализацию изменений, которые находятся в гармонии как с внешней, так и с внутренней средой учебного заведения [36; 55; 73].

Стабильность образовательного контекста обозначает его постоянство через промежутки времени и может быть репрезентировано как устойчивость среды, критериально диагностируемая через продолжительность жизни среды; способность к осуществлению обратной оценки специализированного образовательного контекста.

Изложенные параметры, демонстрирующие разноуровневую интенсивность определенных критериев, позволяют осуществить количественную оценку профессиональной образовательной среды. Ее качество и содержание определяются через понятие модальности [173]. Применение метода векторного моделирования для вычисления коэффициента модальности позволяет классифицировать образовательную среду по определенным типам в зависимости от условий (например, догматический, карьерно-ориентированный, спокойный, творческий типы), что служит важной отправной точкой для разработки методик обучения как для учебного заведения в целом, так и для индивидуального преподавателя в отдельности. Учитывая, что профессиональная образовательная среда не функционирует в изоляции, предложенные качественные стандарты не охватывают всю ее сложность, но в рамках данного исследования они имеют приоритетное значение.

В заключение следует подчеркнуть, что создание профессиональной образовательной среды является крайне сложным и динамичным процессом, ориентированным на активное вовлечение студента в процесс обучения через коммуникацию с образовательным пространством.

1.4 Особенности адаптационных процессов обучающихся в образовательной среде вуза

Адаптация студентов к учебной среде вуза представляет собой комплексный процесс психологической настройки на успешное функционирование в условиях высшего образовательного учреждения.

Вопрос приспособления студентов к условиям обучающей атмосферы становится все более значимым в контексте современной российской образовательной реформы. На протяжении всего процесса обучения, начиная с подготовительного этапа и заканчивая получением профессиональных навыков в рамках системы непрерывного образования, студенты регулярно сталкиваются с вызовами адаптационного характера.

Термин «адаптация», происходящий от латинского слова «adaptare», что означает «приспосабливаться», описывает процесс привыкания человека к новым условиям его окружения. Данное явление занимает одну из ведущих позиций в науке изучения человека, так как адаптационные механизмы, изменившиеся через эволюционный процесс, иллюстрируют принцип выживания организма в условиях непрерывно меняющегося окружения. Этот процесс позволяет добиться улучшения работы жизненно важных систем внутри организма и поддерживать гармоничные отношения между человеком и окружающей средой [56; 146].

С концепции К. Бернара о гомеостазе, подразумевающей неизменность внутреннего мира организма, началось изучение адаптации как процессов, формирующих динамичные взаимоотношения между нестабильными системами [19; 40]. В контексте социальной интеракции достижение баланса возможно через развитие механизмов саморегуляции, адекватно отражающих иерархию личностных структур [70].

Таким образом, способность индивида адаптироваться обусловлена не только особенностями его нервной системы, но и типологией темперамента,

эмоциональной реактивностью, способностью обрабатывать психологический дискомфорт и проявлениями воли [51; 54; 75].

Существуют исследования, указывающие на влияние функционального состояния различных аспектов когнитивных способностей [2] и на значимость этого в контексте регулирования психофизиологической интеграции личности [101]. Следовательно, функциональное состояние является отражением характеристик на всех уровнях структуры личности.

Родоначальниками функционального направления в современной российской психологии считаются А. Б. Леонова и В. И. Медведев. Они связывают функционал индивида с комплексом характеризующих его особенностей, определяющих его работоспособность [85]. Функциональное состояние является своеобразным индикатором готовности субъекта к активности, поэтому определяется уровнем его адаптированности к внешним условиям [48].

Согласно трактовке В. И. Медведева, адаптация – это непрерывное взаимодействие между человеком и окружающей средой на физиологическом и социально-психологическом уровне, где взаимосвязь между ними играет ключевую роль и влияет на функциональность организма [95].

Л. Г. Дикая представляет функциональное состояние как итог взаимодействия между психологическими процессами и механизмами регуляции психофизиологических реакций [53]. Однако в контексте авторских убеждений следует отметить, что суть такого контакта можно свести к смене состояний, переходу от одного функционала к другому.

В контексте сказанного интересной представляется мысль Е. С. Геллера и В. И. Свенцицкого относительно того, что изучение адаптации человека возможно через анализ систем управления, влияющих на функциональность организма и проявляющихся через актуализацию и лабилизацию его систем [38].

В развитии большинства адаптационных реакций прослеживаются два этапа: начальный – этап срочной, но не совершенной адаптации и

последующий – этап совершенной долговременной адаптации. Как известно, срочный этап адаптационной реакции возникает непосредственно после начала действия раздражителя и, следовательно, может реализовываться лишь на основе готовых, ранее сформированных физиологических механизмов. Известно, что важнейшая черта этого этапа адаптации состоит в том, что деятельность организма протекает на пределе его физиологических возможностей – при почти полной мобилизации функционального резерва – и не всегда обеспечивает адаптационный эффект [66; 148; 150].

Ф.З. Меерсон предложил детализированное описание этапов адаптационного процесса человека. Он указывал на то, что для успешной его реализации в отношении новых сложных условий существенна работа головного мозга. Этап непосредственной адаптации базируется на уже существующих механизмах и проявляет себя через общие двигательные или эмоциональные реакции [96]. Долговременный этап адаптации возникает постепенно в результате длительного или многократного воздействия на организм факторов среды и сопровождается возникновением и закреплением новых свойств организма, которые создают условия для перехода его в адаптированное состояние. Эта адаптация, обогащенная опытом и обучением, формирует новые устойчивые связи в мозге индивида, что способствует возникновению у него адекватных поведенческих реакций. Ф. З. Меерсон отмечал, что момент перехода от начальной к долгосрочной адаптации критичен для адаптационного процесса, так как именно он позволяет организму успешно функционировать в меняющихся условиях. Центральным элементом этой адаптации является работа организма как единой системной совокупности органов, подчиненных целеустремленной регуляции в ответ на экологические изменения.

А. А. Ухтомский [152] в своих работах подчеркивал роль доминанты, которая, представляя собой определенную систему нервных центров, руководит поведением организма, направляя его действия. Он делал акцент на свойствах доминанты, таких как восприимчивость к раздражителям,

способность концентрировать возбуждение и сохранять его во времени, обеспечивая тем самым направленность и целеориентированность действий организма. В контексте адаптации доминанта выступает как критический элемент, позволяющий организму эффективно реагировать на внешние вызовы, распределяя ресурсы в соответствии с поставленными задачами. Данный подход подчеркивает комплексную регуляционную роль нервной системы в процессе адаптации, подтверждая мысль о важности учета индивидуальных особенностей в динамике адаптационных процессов [39; 104].

А. А. Реан, анализируя феномен адаптации, дифференцирует ее разновидности на те, которые связаны с результатом приспособления, и те, что приводят к самоизменению личности. В последнем случае предполагается определенный уровень активности и инициативности индивида [123]. Среда, в том числе и образовательная, значительно влияет на субъективное благополучие личности [163].

Б. С. Братусь подтверждает правомерность высказываний относительно взаимосвязи личности и ее особенностей поведения, в том числе адаптационного. Процессы выстраивания себя как объекта социума человек запускает именно внутри своей личности [23]. Исходя из этого она сама способна несколько дистанцироваться от актора и служить ему психологическим помощником для приспособления к некомфортной среде.

Представители научного сообщества сходятся в том, что психологическая адаптация представляет собой процесс, посредством которого личность приводит себя в соответствие с условиями и требованиями общества, при этом стремясь удовлетворить собственные нужды, мотивации и увлечения. Успешная адаптация включает освоение и интеграцию личностью социальных норм и ценностей как в общем, так и в персональном социальном контексте [69; 153; 170]. Этот процесс проявляется через социальное взаимодействие и активное участие личности в жизни общества.

Известный психолог Ж. Пиаже описывает адаптацию как ситуацию между приспособлением организма к внешнему окружению и влиянием среды на него, что ведет к созданию состояния равновесия. В его концепции адаптация объединяет аккомодацию – корректировку предыдущих поведенческих моделей для соответствия новым условиям, и ассимиляцию – интеграцию внешних объектов в существующие схемы поведения [114]. Таким образом, адаптация является непрерывным процессом, в котором ассимиляция и аккомодация взаимодействуют и поддерживают друг друга, обеспечивая гармоничное развитие личности в социальной среде. Исследователь говорит об адаптации как о явлении, имеющем реверсивную направленность: нельзя сказать, что преимущество имеет какая-то одна из сторон воздействия – субъект или среда, обе они взаимоопределяются, создавая «равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды».

Другой исследователь – Л. И. Божович, занимавшаяся проблемами адаптационных трансформаций поведения человека, – уверена в том, что эволюция характеризовалась процессом, когда «психические особенности и качества возникают путем приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Но, возникнув таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие» [21, с. 119].

В контексте изучения адаптивных реакций организма, тесно связанных с механизмами совладания со стрессом, ключевую роль играет теория, разработанная Г. Селье. Под стрессом понимается психологическое напряжение, вызванное сложными или критическими обстоятельствами, которые могут возникнуть как в обыденной жизни, так и в условиях экстремальных ситуаций [132]. Г. Селье обозначил, что на раннем этапе адаптивной реакции, стимулируемой необычными или новыми аспектами окружающей среды, у индивида проявляется беспокойство и происходит активация защитных механизмов организма. Далее, в фазе активной адаптации

или резистентности, осуществляется накопление изменений, которые способствуют существенной трансформации. Однако если адаптационный потенциал оказывается несостоятельным, наступает фаза истощения, нарушающая адаптационный процесс и потенциально влияющая на общее развитие индивида. Г. Селье выделил два ее типа: эустресс, который служит стимулом для развития и укрепления жизненных функций организма, и дистресс, влекущий за собой истощение психических функций и возможное развитие болезненных состояний, особенно когда ситуация сопровождается ощущением бессмысленности предпринимаемых усилий по ее изменению.

Согласно А. Г. Маклакову, социальная адаптация является динамичным процессом, в котором личность активно изменяет свои характеристики соответственно общественной среде, принимая на себя и выполняя определенные социальные ролевые функции, что представляет собой основу социализации [93].

К. А. Абульханова-Славская, исследуя процессы адаптации применительно к личностному развитию индивида, подчеркивает, что успешная адаптация личности включает создание значимых отношений с социальным окружением и разработку стратегий для эффективной реализации этих отношений [2]. В контексте социальной адаптации исследователем выделяются как субъективные, так и объективные аспекты, где первые связаны с личностными характеристиками, а вторые – с внешними социальными условиями. Баланс между ними определяет степень эффективности и результативности адаптации, включая и физиологическую ее сторону, находящую выражение в состоянии здоровья человека.

Исследования Р. М. Баевского, Г. В. Валеевой и А. Г. Маклакова демонстрируют, что между особенностями личности и здоровьем существует прямая связь, указывая на важность адаптации в повышении качества последнего [11; 25; 93; 122]. Так, например, артериальная гипертония, по мнению исследователей, возникает у индивидов, имеющих личные черты характера, способствующие ее развитию, – склонность к быстрому

возбуждению, эмоциональную чувствительность, тревожность и т.д. Представляется, что в данной концепции есть здоровое зерно, поскольку повышение артериального давления не происходит само по себе, а является ответом на провоцирующие факторы, в том числе связанные с помещением человека в новую среду и необходимостью для него задействовать адаптационные механизмы для возвращения себя в состояние личностного комфорта. Из сказанного следует сделать вывод о том, что активная позиция индивида, его вовлеченность в ситуацию лежат в основе адаптационного преодоления средовых барьеров.

Адаптация в академической среде, по мнению Б. Г. Рубина и Ю. С. Колесникова [125], включает в себя интеграцию студента в профессиональные и учебные роли через образовательный процесс, что способствует его профессиональному удовлетворению и академическому успеху. Успешная адаптация студентов отражается в их учебной и социальной активности, дисциплине, позиции в социальной группе и уровне профессионального удовлетворения [6; 12; 91].

Исследование, выполненное учёным А. Б. Кагановым, выявило, что значительное большинство студентов начальных курсов (70 % обучающихся первого курса, 55 % – второго и 53 % – третьего) сталкиваются с проблемами адаптации к академическим требованиям вуза. В числе основных факторов, обуславливающих обозначенные сложности с переходом на требования образовательной среды высшей школы, опрошенные студенты назвали необходимость овладения навыками самостоятельного обучения. Такие адаптационные проблемы негативно сказываются на академической успеваемости. Помимо этого, 58 % студентов с первого по третий курс выражают жалобы на физическое и умственное истощение, вызванное учебным процессом [63].

Данная проблематика получает подтверждение и в работах других исследователей. Например, М. В. Левченко, проведя сходные по содержанию исследования, заключает, что у начинающих студентов часто не

сформированы важные личностные качества, такие как готовность к образовательному процессу, умение самостоятельно усваивать знания и эффективно использовать индивидуальные когнитивные возможности [84].

Сказанное определяет тот факт, что процесс адаптации студентов к учебному окружению представляет собой объект, крайне важный в исследовательском отношении, поскольку его протекание у различных индивидов не осуществляется гладко и беспроблемно, что влечет за собой нарушения в профессиональной подготовке субъектов, а на выходе тиражирует для общества «ущербных» выпускников, из-за сложностей с адаптацией недополучивших в вузе знаний, умений и навыков.

Высшая школа является одним из этапов непрерывного образовательного пути, который проходит индивид в процессе своего профессионального и личностного развития. В ходе продвижения обучающихся по лестнице постепенного обучения ключевую роль в достижении успеха играет именно адаптация, которая помогает найти баланс между влиянием на учащихся учебной среды и их собственным воздействием на неё. Профессиональная образовательная среда, «встречающая» первокурсника в вузе, предлагает ему определить уровень взаимодействия с собой – минимальный, и в этом случае сложно говорить о полноценной адаптации индивида к высшей школе; частичный, определяющих неполноту адаптационного преобразования личности обучающегося; интегрированный, когда можно говорить об эффективности адаптационных механизмов, задействованных индивидом при переходе в профессионально-учебное сообщество [80; 109; 160]. Стратегия приспособления обучающегося к образовательной среде вуза может быть ступенчатой и предполагать последовательный переход от одного адаптационного механизма к другому с учетом обеспечения соответствия внутренних убеждений, предпочтений и ориентаций индивида и требований среды обучения. Этот процесс может прерваться на уровне частичной адаптации или даже дезадаптации в зависимости от различных факторов. К ним могут относиться ограниченные

способности учащегося в усвоении учебного материала, установлении коммуникации с преподавателями и одноклассниками, а также недостаточная учебная мотивация или преобладание интересов, связанных с неформальным и информальным получением знаний и навыков.

Согласно С. Л. Рубинштейну [128], индивидуальность не просто интегрируется в контекст, а активно выделяет себя из него, обеспечивая уникальное и осознанное взаимодействие со средой. Ученый разработал концепцию «модусов бытия», который отражает индивидуальный способ налаживания отношений с окружающим миром. Первый из них включает в себя восприятие отдельных эпизодов без осмысления общего жизненного пути, что ведет к отсутствию стратегии существования и целенаправленных действий со стороны индивида. Контролирует субъекта не он сам, а внешние обстоятельства. В рамках второго модуса происходит развитие осознания и рефлексии, что позволяет человеку целенаправленно формировать свой жизненный маршрут, действуя исходя из собственных, сознательно выбранных целей и значений.

С появлением рефлексии связано философское отношение к жизни. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней [148].

В процессе жизни меняются не только восприятие и интерпретации жизненных обстоятельств, но и ценностные ориентиры индивида, которые формируют его реакции и поведение в различных ситуациях. Этому посвящены работы многих психологов, среди которых выделяется С. Л. Рубинштейн, утверждавший, что, только выбрав активную жизненную позицию, человек может рассматриваться как истинный деятель своей судьбы [128].

Важность выбора между разными стратегиями адаптации и приспособления отражает и уровень личностного совершенства, исследованием которого занимался в начале XX века, например,

А. Ф. Лазурский, разработавший систему психических уровней [77]. Эта система включает в себя низший уровень, на котором находятся особи с недостаточной социальной адаптацией; средний – характеризующийся адаптацией через аккомодацию, и высший, на котором индивидуум активно влияет на свое окружение через ассимиляцию.

Процессы ассимиляции и аккомодации становятся ключевыми механизмами социального взаимодействия на разных стадиях развития личности, что подчеркивала и Л. И. Божович, указывавшая на то, что с ростом психологической зрелости субъект активно формирует свою жизнь, опираясь на достигнутый уровень личностного развития [21].

Концепция С. Л. Рубинштейна о двух подходах к ведению жизни обнаруживает свою выраженную актуальность в контексте адаптационных процессов. В случае, когда личность воспринимает свой жизненный путь как единое целое, ориентированное на цели и наполненное глубоким смыслом, адаптационный период трансформируется в этап приобретения новых навыков на фундаменте предшествующего опыта. Важную роль в этом процессе играет образовательная среда, поддерживающая развитие личностного смысла жизни, а также стимулирующая креативную и исследовательскую деятельность учащихся. Такой подход способствует развитию у студентов ключевых компетенций, определяющих успешность их последующего самостоятельного пути, в основе которого лежит принцип постоянного обучения.

1. Следовательно, для успешной адаптации студента к учебной среде необходимо создать такие условия, где он сможет активно участвовать в собственном процессе обучения, тем самым превращаясь в активного участника и создателя своего положительного опыта в преодолении возникающих сложностей. Эта среда будет способствовать формированию важных личностных качеств и развитию навыков, которые послужат основой для творческого самовыражения студента в будущем. Важно учитывать выводы С. Я. Рубинштейна из его исследования «О воспитании привычек у

детей» [126], согласно которым устойчивые модели поведения складываются в момент появления новых видов деятельности, обязанностей и пр. Это положение актуально для любого возраста и особенно важно в контексте адаптации к высшей образовательной среде, когда студент встречается с новыми задачами и ответственностями. Те моменты, когда субъект сталкивается с препятствиями, в том числе и в ходе адаптации, играют ключевую роль в развитии его личности. Если он обладает активной жизненной позицией и творческим подходом к проблемам, то период приспособления он пройдет продуктивно, набираясь полезного опыта и закладывая базу для развития компетенций, необходимых современному специалисту.

Выводы по главе 1

Приведенный обзор научных точек зрения на проблему адаптации индивида к образовательной среде, предлагаемой ему в рамках перехода к профессиональному образовательному этапу в рамках высшей школы, позволяет нам сделать ряд значимых в этом контексте выводов.

1. В научном сообществе существует множество концепций, в соответствии с которыми учеными осуществляется трактовка феномена образовательной среды. Всю их совокупность можно свести к нескольким направлениям научной мысли:

– те, в рамках которых понимание образовательной среды базируется на репрезентации ситуации общения, а сам этот процесс признается принципиально важным для совмещения целей, требований и условий конкретного индивида и обстоятельств, окружения, в которые он попадает (В. В. Рубцов и др.);

– те, представители которых признают главенство личностного начала во взаимодействии со средой с применением щадящих методов влияния,

ориентацией на «природность» коммуникации, экоконтакты (С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин);

– те, в рамках которых исследователи оценивают образовательную среду с точки зрения ее влияния на человека, уровень ее антропоморфности, причем особое значение придается изменениям у субъекта психологического плана, обусловленным определенными условиями окружения (В. И. Слободчиков и др.);

– те, в соответствии с которыми утверждается необходимость пристального внимания к психоэмоциональной сфере субъекта в период его взаимодействия с окружающей средой (В. И. Панов и др.);

Наша постановка проблемы сближается с точкой зрения на образовательную среду, репрезентируемую в концепции В. А. Ясвина, согласно которому данный феномен дефинируется как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

2. Своеобразие образовательной среды высшей школы обусловлено интеграцией в ней элементов, сформировавшихся на определенной исторической стадии развития конкретного вуза. Ее уникальность по сравнению с образовательными средами, встречавшимися индивиду на предшествующих этапах непрерывного обучения, обусловлена профессионализацией уровня педагогического процесса; изменениями критериев оценки субъекта в ходе освоения им необходимых знаний, умений и навыков, определяемых предметной областью специализации; кодифицированными нормами образовательного процесса; коммуникативную систему, принятую в вузе между педагогами-наставниками и студентами, а также своеобразный кодекс межличностных отношений на уровне обучающихся; аксиологическую парадигму профессионального воспитания.

3. Разные исследователи выделяют разные базовые признаки в содержании понятия образовательной среды, однако мнение большинства

совпадает при применении к ней характеристик содержательного разнообразия, сложности учебного контента, соответствия уровню образовательной системы, динамичности трансформации для поддержания актуальности предлагаемой индивидам для изучения информации, многозависимости элементов, способности к трансформации под необходимые задачи, вовлечения в образовательный процесс всех его объектов на правах полноценных акторов, интенсивности обучения, разнообразия форм и методов, применяемых для воздействия на сознание обучающихся, сохранения устойчивой структуры и открытости инновациям.

4. Переход на ступень профессионального образования для индивида сопряжен с включением в иную образовательную среду, интеграция в которую определяется свойственными ему адаптационными механизмами личности. Ввиду сложности данного процесса приспособление индивида к новым для него условиям обучения в рамках высшей школы представляется актуальным направлением в современной психологической науке. Значимость проблемы подчеркивается взаимосвязью итогов профессионального обучения с уровнем адаптации выпускника к образовательной среде вуза.

5. Суть феномена адаптации отсылает нас к биолого-физиологическим концепциям в науке. Согласно первым разработкам в этой области, интересующее нас явление представляло собой реакцию организма на изменение внешних условий существования, которая проявлялась в определенных функциональных и структурных преобразованиях систем органов. Подобные изменения характеризуются в науке как эволюция, а собственно способность к трансформациям определяет потенциал субъекта в отношении приспособления к условиям постоянно изменяющейся окружающей среды и выживания в принципе.

6. Адаптация в психолого-педагогическом контексте, которая значима для нас в свете разрабатываемой в диссертационном исследовании проблематики, определяется нами как сложный социальный, психологический и физиологический процесс на разных уровнях, который

включает развитие личностных характеристик и профессионально необходимых навыков студента в рамках действия широкого спектра педагогических, психологических и управленческих факторов, обнаруживающихся в образовательной среде высшей школы, результатом которого становится когнитивный рост, эмоциональная стабильность, улучшение коммуникативных способностей и, в более широком смысле, целостное развитие личности выпускника в соответствии с ее индивидуальными и возрастными особенностями, целями общества и тенденциями в сфере высшего образования.

7. Для эффективного вхождения студента в учебную среду требуется обеспечить ему возможность задействовать собственные механизмы приспособления к новой ситуации образования, возникающей при переходе субъекта к этапу профессионализации обучения в высшей школе. Это возможно сделать, организовав образовательное пространство таким образом, чтобы спровоцировать интенсификацию реализации адаптационных механизмов личности за счет активного участия индивида в преобразовании внешних вызовов в успешный опыт. Это обеспечит развитие ключевых характеристик личности и формирование у нее навыков, которые послужат основой для будущего творческого самовыражения в профессии.

8. Переживание и преодоление испытаний, включая адаптацию к новой учебной среде, играют важную роль в развитии индивидуальности. Обучающиеся, которые активно и творчески подходят к решению проблем, конструктивно преодолевают адаптацию, наработывая положительный опыт и закладывая фундамент для развития компетенций, необходимых современному специалисту и человеку. В этом контексте успешность преобразовательных процессов в личности по требованиям образовательной среды высшей школы определяет качество выпускаемых кадров и трудоспособный резерв для перспективного развития государства.

ГЛАВА 2 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

2.1 Оценка образовательной среды вуза с точки зрения методологии

Вопросы, связанные с методологией исследований, занимают центральное место в развитии всех направлений научного знания, особенно в контексте последних изменений в социуме, вызванных научно-техническим прогрессом. Настоящее время характеризуется значительным усложнением исследовательских заданий, что требует от науки адаптации и применения инновационных инструментов и методов для успешного достижения целей.

Методологическая основа анализа в науке определяет ранг объекта исследования, его комплексное изучение и влияние на теорию и практику. Недостаток унифицированной методологии препятствует синтезу знаний из разнообразных исследований, ведет к размытости в классификации и понимании исследуемого объекта, ограничивает возможности выявления универсальных тенденций. Применение методологических принципов и методических стратегий позволяет преодолеть ограничение чисто описательного подхода, перейти к глубокому научному анализу объекта и его интеграции в целостную структуру научного знания.

Перед обсуждением методологических стратегий в оценке адаптационных процессов студентов к академической сфере необходимо разъяснить само определение «методология». В современной научной парадигме термин охватывает широкий спектр исследовательской стратегии, включая разнообразные теоретические подходы и инструментарий, и разделяется на три уровня: общую, специфическую методологию и набор конкретных методологических техник и инструментов.

В научном подходе к изучению человека и личности принципы детерминизма, системности и развития выступают как основные, но они не охватывают всё множество уникальных методологических подходов в психологии.

Принцип детерминизма занимает ключевое место в структуре методов научного познания, основываясь на представлении о строгой причинно-следственной связи между явлениями. Согласно ему, анализировать изучаемые явления нужно, исходя из стройной системы причинных связей, поддающихся наблюдению и проверке. Это каузальный принцип, предполагающий наличие определенных условий, непосредственно предшествующих событию и обуславливающих его появление. Применительно к пониманию процессов адаптации к учебной среде следует учитывать все комплексные обстоятельства и детерминанты, влияющие на этот процесс для выявления доминирующего фактора и определения взаимоотношений между ним и другими влияющими элементами.

С. Л. Рубинштейн утверждает, что выбор принципа детерминизма как ключевого элемента в структуре категорий должен учитывать его аналитическое отделение от других ключевых элементов. Однако в контексте реальных научных исследований детерминизм тесно связан с принципами систематичности и эволюции [128].

В изучении множества теоретических и практических вопросов психологии активно применяется системный подход. Термин «система», происходящий из греческого языка (*systema*), подразумевает нечто целостное, сформированное из различных элементов. Концепция «системного подхода» обозначает комплекс методик, предназначенных для моделирования объектов реального мира как наборов связанных между собой частей [13]. Этот подход облегчает агрегацию и организацию существующих знаний, преодоление их чрезмерной обширности, выявление общих закономерностей в разнообразии психологических интерпретаций, преодоление ограничений секторального анализа, увеличение продуктивности системных исследований, разработку

новаторских научных теорий и формирование комплексных представлений о психологических процессах.

Б. Ф. Ломов [90], репрезентируя системный подход в психологии, говорит о том, что его фундамент определен рядом положений. Согласно первому из них системность в исследованиях реализуется в многоаспектном анализе психологических процессов, то есть в их изучении с различных сторон: как уникальных явлений, как структурированных систем с определенными закономерностями, как элементов более широкой макроструктуры, им подчиняющихся, с точки зрения микросистем и в контексте их взаимодействия с внешним миром. Второе положение подчеркивает важность анализа системы не только через ее составляющие, но и как единого целого. Третье – указывает на то, что система психических явлений представляет собой сложное сочетание подсистем и функций, обладая многослойной и иерархической организацией.

Б. Ф. Ломов определяет три ключевых взаимосвязанных компонента системы: когнитивный, отвечающий за процессы познания; регулятивный, который поддерживает управление активностью и поведением; и коммуникативный, развивающийся через взаимодействие человека с социумом.

Важно осознавать, что психические явления подчиняются не линейной, а системной детерминированности, требуя анализа множества влияющих факторов и их взаимосвязей.

Б. Ф. Ломов подчеркивает необходимость изучения психики как динамично развивающейся системы, подчеркивая сложность и многоаспектность этого процесса, указывая на важность анализа свойств разного рода и уровня, а также сложной структуры детерминации, которые полностью раскрываются только при восприятии психики как постоянно развивающегося явления.

Системный подход как нельзя лучше подходит для анализа процесса адаптации к учебной среде, отмеченного своей многогранностью, поскольку

он направлен на комплексное и детальное изучение всех ключевых аспектов, определяющих данное явление [35; 57].

В области психологии применение системного анализа обеспечивает интеграцию и структурирование уже существующих знаний, помогает преодолевать их избыточность, выявлять основные закономерности в описании психологических явлений, устраняет ограничения узкоспециализированных подходов, способствует повышению результативности научных исследований и образовательного процесса, стимулирует формирование новых научных предположений и разработку системных моделей психических процессов [35].

Исследование механизмов адаптации, в том числе к учебной среде, и анализ комплекса определяющих факторов критически важны не только для обогащения теоретической базы прикладной психологии в целях решения специфических проблем, но также для выполнения ряда задач, имеющих ключевое значение в контексте развития психологической науки и образовательной теории [124; 135].

Системный подход к анализу изучаемой сферы естественно включает в себя анализ уровня активности индивида, который выступает как первостепенный и ключевой элемент, определяющий многообразие путей развития субъекта. Этот принцип иллюстрирует роль активности для конкретного индивида в контексте его творческого взаимодействия с окружающим миром, открывая горизонты для глубины самоосмысления и возможностей самовыражения.

Позиция В. И. Моросановой выделяется как особенно значимая в этом контексте. Используя дифференциальный подход, ученый разрабатывает концепцию, посвященную индивидуальным аспектам саморегуляции. В. И. Моросанова утверждает, что способность к модификации субъектной активности и преодолению тех аспектов саморегуляции, которые могут стать препятствием на пути к достижению цели, является ключевой чертой личности, претендующей на успешное достижение поставленных задач [102].

З. И. Рябикина утверждает, что индивидуальное психологическое восприятие современного человека обладает большей субъективностью по сравнению с прошлым. Она подчеркивает возрастающую тенденцию усиления внимания к личному и индивидуальному как к показателям углубления гуманистических тенденций в обществе. В этом контексте, по мнению исследователя, индивид занимает более активную роль в процессах формирования событий и изменения окружающей среды [131].

В современной психологической дисциплине все более заметной становится проблема излишней абстракции и оторванности исследуемых феноменов от реальности жизненного опыта. В этом контексте З. И. Рябикина акцентирует важность рассмотрения психологических явлений через призму их двойственности, отражающейся в позиции индивида перед лицом реальности (таких аспектов, как толерантность, адаптация, самоактуализация, свобода индивида и др.), либо предлагает более детально определить границы применимости и толкования изучаемого психологического феномена.

Согласно Б. Г. Ананьеву, комплексное исследование, наряду с систематическим и ранее описанными принципами, включает глубокое изучение взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимовлияний между различными аспектами объекта, что позволяет раскрыть его целостность и механизмы саморегуляции [5].

Исследователь разработал и внедрил комплексный подход в психологии личности, который является фундаментальной методологией. Он предполагает анализ личности через структурированные и иерархически организованные уровни, а именно: индивида, личности и индивидуальности.

Б. Г. Ананьев подчеркивает важность понимания человека как целостной личности, активно взаимодействующей с окружающей средой, и индивидуальности, в основе которой лежат биологические факторы [5].

Понятие личности представляет собой сложный объект исследования в рамках современных научных дисциплин. Б. Г. Ананьев указывает на

необходимость оценки социального статуса личности, который охватывает её экономические, политические, правовые аспекты и отражает позицию личности в социальной структуре общества [5]. Кроме того, исследователь подчёркивает значимость анализа социальных функций, выполняемых личностью, что подразумевает изучение её роли и места в обществе в контексте исторического времени. Аспект мотивации действий и поведенческих паттернов личности связывается им с личностными целями и системой ценностей, формирующих её внутренний мир. Анализируется также мировоззрение личности и её отношение ко всему окружающему – природе, обществу, трудовой деятельности, другим людям и к самому себе, что включает оценку характера и склонностей личности. Комплекс индивидуальных характеристик и особенностей, включая социальные и психологические аспекты личности, формирует основу для действий и поведенческих реакций человека.

Личность функционирует в различных ролях, одновременно выступая и как участник, и как создатель социальных процессов. В области психологического изучения такого субъекта ключевым моментом является осмысление личности через призму ее участия в трудовой деятельности, познавательном процессе и социальном взаимодействии. Динамическую основу личности формирует сеть социомежличностных связей. Так, в рамках данного исследования мы стремимся выделить множественность уровней взаимосвязей в процессе адаптации, что позволяет глубже разработать тематику.

Наше исследование процесса адаптации студентов к академической атмосфере университета базируется на комплексной методологии, соответствующей целям и задачам нашего проекта, и учитывает сложную, многоуровневую и интегративную структуру системы высшего образования.

Методологические принципы, методы изучения и оценки в современной психологии и педагогике систематизированы А. М. Столяренко [141]:

– принцип объективности. Его соблюдение подразумевает целеустремленность к нахождению объективной истины и достоверности, исключая предвзятость, стереотипы, экстремизм, субъективность, произвольность, предпочтения и антипатии. Процесс исследования опирается на строгие научные основы, применение проверенных научных методик, зрелые теории и обоснованный, верифицированный анализ и оценку данных. Исследователь стремится руководствоваться исключительно фактами и их научной интерпретацией;

– принцип культурологической методологии. Она проявляется как особо значимая, учитывающая, что в каждом университете существуют уникальные культурные обычаи. Неоспоримо, что они формируют неповторимость академического обучения и специфику подготовки специалистов в данных учебных заведениях. Общепринятые ценностные ориентиры, формируемые как местными, так и глобальными тенденциями в развитии университетского образования, находят отражение в их образовательной среде;

– принцип комплексного подхода. Он позволяет представить в исследовании результаты, которые отражают всестороннюю взаимосвязь между развитием и характеристиками образовательной среды в университетах, учитывая особенности социокультурного, политико-правового, экономического контекстов, этнокультурные и социопсихологические особенности общества и его членов;

– принцип конкретно-исторического анализа. Он акцентирует исследовательское внимание на том, что научная практика постоянно эволюционирует и тесно связана с конкретными историческими периодами (фазами, промежутками), развитием научного знания, определяется социально-историческими условиями в государстве.

Проектирование и оценка образовательного пространства служат методом создания сложной и многоаспектной концепции, какой является образовательная среда вуза, что обеспечивает ее представление в доступном и организованном формате. Это также способствует выявлению множества

неочевидных аспектов, играющих ключевую роль в руководстве данным комплексом.

Векторная модель образовательной среды, разработанная В. А. Ясвиным, является ключевым методом для аналитического исследования учебной среды, позволяя описывать, проектировать и анализировать её через два основных биполярных параметра: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность» [174]. Эти конструкты обеспечивают основу для изучения внутренних и внешних аспектов взаимодействия между учеником и образовательной средой, включая мотивационные структуры, эмоциональный фон, стремления и интересы ребенка, а также его педагогическую поддержку и участие в образовательном процессе.

В результате анализа взаимосвязей между данным конструктами выделяются четыре основных типа образовательных сред: догматическая, поддерживающая зависимый и пассивный тип поведения; карьерная, ориентированная на развитие активности при сохранении элементов зависимости; безмятежная, способствующая свободному обучению при тенденции к пассивности; творческая, стимулирующая активное и свободное участие ребенка в образовательной деятельности.

Отображение этих типов в рамках векторной модели позволяет всесторонне оценить и определить общие направления развития образовательной среды в соответствии с их способностью помогать творчеству, карьерному росту, следованию устоявшимся правилам или культивированию безмятежного подхода к обучению.

2.2 Характеристика методического комплекса исследования психологической адаптации студентов к образовательной среде вуза

Исследование проводилось в течение 2017–2023 гг. В нем приняли участие студенты с 1 по 4 курс, обучающиеся в техническом вузе (134 чел.), в классическом университете (149 чел.) и институте искусств и культуры (56 чел.).

За основу диагностики типа образовательной среды взята векторная модель образовательной среды, разработанная В. А. Ясвиным.

С целью анализа отношения студентов к образовательной среде использовали авторские шкалы (α Кронбаха = 0,81). В соответствии с методологией системного подхода были выделены четыре основных области отношений студентов: эмоциональные переживания, когнитивный интерес, применение знаний на практике и поведенческие действия.

Применялась методика диагностирования психических атрибутов, способствующих дидактическому приспособлению студентов в высшем учебном заведении, авторов Н. Ю. Мелькумовой, Н. Г. Живаева.

Для диагностики результатов адаптации студентов использовалась методика социально-психологической адаптации Р. Даймонд и К. Роджерса;

Для обработки данных применялись статистические методы (вычисление средних значений, определение стандартных отклонений, использование параметрического t-критерия по Стьюденту, биномиального Z-критерия и проведение корреляционного анализа).

Для определения типа образовательной среды вуза использовалась методика В. А. Ясвина [174]. Студентам предлагалось ответить на шесть простых вопросов, отметив те варианты ответов, которые кажутся им «правдой и только правдой».

1. Кто важнее в вузе?

а) личность; б) общество (коллектив).

2. Кто занимает ведущую, а кто – ведомую позицию в отношениях педагогического состава с обучающимися?

- а) преподаватель является ведущим по отношению к студенту;
- б) наоборот.

3. Воспитательный процесс ориентирован на?

- а) индивида; б) коллектив (группу).

4. Есть ли в вузе практика наказаний обучающихся?

- а) да; б) нет.

5. Приветствуется ли инициативность и активность?

- а) обычно, да; б) пожалуй, далеко не всегда.

6. Студенческая креативность поддерживается педсоставом?

- а) да; б) нет.

Далее на основе ответов мы строили векторную модель образовательной среды учебного заведения в системе координат, состоящей из двух осей: ось «свобода – зависимость» и ось «активность – пассивность». Начальные три вопроса были ориентированы на выявление степени, в которой образовательная среда способствует самостоятельному развитию обучающихся, а последующие три – на оценку условий для проявления и развития их инициативности и активного участия в жизни высшей школы. Ответы на них позволили выделить для каждого измеряемого параметра («активность», «пассивность», «свобода», «зависимость») конкретное значение на соответствующей шкале.

В данном контексте термин «активность» интерпретируется как педагогическое стимулирование и развитие таких качеств личности, как лидерство, желание достигать целей, настойчивость в этих устремлениях, самоутверждение в обеспечении реализации собственных интересов и их защиты. По аналогии «пассивность» определяется как дефицит указанных черт, иначе говоря, этот термин подразумевает абсолютное отсутствие активности. Понятие «свобода» в этом случае ассоциируется с автономией во мнениях и действиях, правом на выбор, а также с самореализацией, в то время

как «зависимость» трактуется как послушание, приспособленчество, жесткая обусловленность поведения внешними требованиями и контролем и т.п.

С целью анализа отношения студентов к образовательной среде мы использовали авторские шкалы (α Кронбаха = 0,81). В соответствии с методологией системного подхода были выделены четыре основных области отношений студентов: эмоциональные переживания, когнитивный интерес, применение знаний на практике и поведенческие действия.

В фундамент методологической разработки заложено осознание взаимоотношений между обучающимися и образовательной институцией, представленное через восприятие индивидами соотношения собственных потребностей с ресурсами и возможностями, предоставляемыми учебным заведением. В анализе этих отношений также выделяют четыре основных аспекта: эмоциональные переживания, когнитивный интерес, применение знаний на практике и поведенческие действия:

- эмоциональные переживания отражают это восприятие на основе шкалы «привлекательно – непривлекательно». Они ассоциируются с оценочными мнениями, выбором и эмоциями индивида;

- когнитивный интерес связан с трансформацией мотивационных установок и ориентации учебной деятельности. Глубина освоения данной составляющей демонстрирует меру привлечённости индивида к конкретному образовательному учреждению;

- применение знаний на практике отражает стремление и готовность студента к активному участию в деятельности, осуществляемой в рамках этого вуза;

- поведенческие действия направлены на модификацию его окружения таким образом, чтобы изменения отражали его индивидуальные взгляды на структуру и функционирование социального института. Данный вид активности зачастую отличается от стандартного поведенческого алгоритма. Область применения действий может варьироваться от улучшения учебного процесса и состояния помещений и оборудования высшего учебного

заведения до влияния на формирование у других людей определенной точки зрения относительно этой учебной институции, положительной либо отрицательной, в зависимости от личных чувств и эмоций субъекта. Поступок является ярким и конгруэнтным отображением внутреннего отношения к объекту, наиболее полно и точно передавая его суть.

Методология оценки включает анализ восприятия четырех ключевых компонентов, складывающих основное значение термина «образовательное учреждение», при этом учитывается, что отношение к каждому элементу может значительно отличаться со стороны студента, определяя специфику функционирования: 1) преподавательского состава; 2) учебной группы; 3) образовательного процесса; 4) инфраструктуры и оборудования.

Методика диагностирования психических атрибутов, способствующих дидактическому приспособлению студентов в высшем учебном заведении, была предложена Н. Ю. Мелькумовой, Н. Г. Живаевым – преподавателями Ярославского государственного университета [97]. Их разработка предназначена для выявления психологических особенностей, оказывающих воздействие на адаптационный процесс личности в период обучения в высшем учебном заведении. Методика прошла ряд психометрических проверок на надежность, критериальную и конструктивную валидность. Авторами ее показано, что студенты, эффективно адаптирующиеся, имеют повышенные уровни по критериям стремления к знанию, планомерности, энергичности в сравнении с теми, кто испытывает трудности в дидактической адаптации. При этом разработчики подразумевают под любознательностью интерес и устремленность индивида к исследованию и познанию многогранных аспектов мировоззрения, в то время как понятие организованности включает в себя эффективную организацию времени, контроль над личными ресурсами, способность продуктивно управлять своими когнитивными и физическими возможностями, а также стремление к завершению начатых проектов.

Ярославские исследователи определили предварительные эталонные значения ответов респондентов, рассчитанные на основе опроса ста студентов

первого курса, в соответствии с которыми необходимо производить оценку полученных результатов анкетирования. Так, любознательность оценивается следующим образом: низкие значения – от 20 до 34, средние – от 34 до 46, высокие – от 46 до 60. Аналогично: организованность – 20–31; 31–43 и 43–60 соответственно; активность – 20–34; 34–43; 43–60.

Инструмент диагностики социально-психологической адаптации, разработанный Р. Даймондом и К. Роджерсом, оценивает комплекс психологических реакций, присущих процессу адаптации в социально-психологической сфере, включая аспекты адаптивности, ориентации на внутренние мотивы, принятие себя и окружающих, эмоциональное благополучие и стремление к лидерству [120].

Применяется в работе со старшеклассниками и студентами профессионально-технических учебных заведений. Этот инструмент активно используется в психологическом консультировании и при создании программ личностной коррекции, направленных на исправление деструктивного восприятия других людей для активизации позитивного социально-психологического взаимодействия.

Инструкция к опроснику предполагает рефлекссию по поводу утверждений, отражающих человеческие переживания, мысли, поведенческие привычки и стили. Ответы участника, сопоставляющего свои привычки и образ жизни с предложенными утверждениями, оцениваются по шкале от 0 до 6, где «0» означает полное несоответствие последним, а «6» –исключительное соответствие им. Отмеченные ответы фиксируются в специальном бланке по порядковому номеру утверждения.

В диапазоне результатов каждой шкалы опросника введены интервалы неопределенности, которые для подростков отмечены скобками, в то время как для взрослых оценки приводятся без них. Результаты, находящиеся до начала этой зоны, интерпретируются как значительно ниже среднего, тогда как показатели, превышающие верхний предел зоны неопределенности, подразумевают высокий уровень соответствующего критерия.

Данный инструмент изучения адаптации измеряет степень, в которой индивидум может интегрироваться в социальную среду, учитывая его социальные ожидания и собственные стремления, потребности и увлечения.

Шкала «Адаптивность» иллюстрирует склонности системы, направленной на достижение целей, через уровень соответствия (или расхождения) между поставленными целями и результатами, достигнутыми посредством её активности.

Шкала «Дезадаптация» измеряет уровень незрелости личностного развития, невротических расстройств, а также определяет дисбаланс в процессе принятия решений, который возникает вследствие многократных неудачных попыток субъекта достичь определенной цели или присутствия нескольких конкурирующих между собой целей.

Шкала «Верность ответов» оценивает степень честности участника во время диагностической процедуры. Выводы по ней являются приоритетными для интерпретации.

Шкала «Принятие себя» отражает итог самоанализа личности, измеряя уровень её удовлетворения собственными параметрами.

Шкала «Непринятие себя» идентифицирует уровень несоответствия между реальными и идеальными аспектами личности, указывая на степень дискомфорта человека по отношению к собственным характеристикам.

Шкала «Принятие других» отражает меру желания индивида к коммуникации, коллаборации и совместному выполнению задач.

Шкала «Отторжение альтернативных мнений» является контрастной по смыслу предшествующей шкале.

Шкала «Эмоциональный комфорт» определяет уровень уверенности в своих эмоциях по отношению к текущим событиям, окружению и происходящим в нём процессам.

Шкала «Эмоциональный дискомфорт» оценивает уровень эмоциональной нестабильности (сомнения, депрессивное состояние, апатию и прочее) по отношению к социальной среде.

Шкалы интернального и экстернального контроля измеряют предрасположенность человека к разным типам локуса контроля. Если человек склонен воспринимать как свою ответственность события, происходящие в его жизни, и связывать исходы собственных действий с личными качествами, умениями или поведением, это указывает на интернальный локус контроля. В противоположность этому, если преобладает тенденция обосновывать события взаимодействием внешних сил, таких как окружающая обстановка, влияние судьбы или случайных обстоятельств, это указывает на экстернальный локус контроля у данного лица.

Шкала «Доминирование» определяет степень стремления к лидерству и управлению в процессе решения задач, значимых для личности, за счет вовлечения окружающих.

Шкала «Ведомость» отражает степень стремления к подчинению, аспект исполнения возложенных заданий другими лицами.

Шкала «Эскапизм» измеряет склонность личности к избеганию сложных ситуаций и проблем, указывая на предпочтение уклоняться от них. Ключевые аспекты личности, обладающие наивысшей степенью различия в исследуемой группе, включают комплексные оценки таких параметров, как «адаптация», «самопринятие» и «принятие других».

В нашем исследовании применялись методы качественного и количественного анализа результатов, включая использование инструментария математической статистики для исследования эмпирически полученных данных. Аналитический процесс включал вычисление средних значений, определение стандартных отклонений, использование параметрического t-критерия по Стьюденту, биномиального Z-критерия и проведение корреляционного анализа.

Для определения отличий среди различных подгрупп в нашем исследовании мы применили t-критерий Стьюдента, выбор которого обусловлен его способностью сравнивать средние значения в парных и независимых группах, при этом не требуя одинакового размера выборок.

При анализе частоты появления идентификаторов и прочей информации, полученной через контентный анализ, мы реализовали для сравнения биномиальный Z-тест.

Для анализа синхронных изменений между двумя или более характеристиками применялся метод корреляционного анализа. Он позволил выявить корреляционную зависимость, указывающую на то, что колебания одной переменной соотносятся с колебаниями другой.

Выводы по главе 2

Анализ способности студентов адаптироваться к условиям обучения в вузе базируется на комплексе исследовательских принципов с учетом целеполагания и исследовательских заданий, а также учитывая структуру развития сложной и состоящей из множества элементов системы высшего образования.

В основу данного исследования легли методологические принципы, включая принцип субъектности, единства сознания и активности, принципы динамики и объективности, культурологический и комплексный подходы.

Применение методологии моделирования и анализа образовательного пространства позволяет его визуализировать в доступной и упорядоченной форме, выявляя при этом неочевидные аспекты его функционирования, что является ключевым для оптимизации процессов управления в образовательной сфере. В рамках проведенного нами исследования использовался подход к моделированию и оценке образовательной среды на основе векторной модели, разработанной В. А. Ясвиным, основывающейся на анализе биполярных конструкторов: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность».

В период 2017–2019 гг. было организовано тестирование обучающихся ряда профессионально разнонаправленных вузов с общей выборкой 239 чел.,

целью которого стало установление адаптационной ситуации в каждом из университетов, а результатом – создание векторной модели с опорой на концепцию В. А. Ясвина.

Далее к выборке был применен более детальный диагностический инструментарий в виде:

- авторские шкалы диагностики субъективного отношения к образовательной организации (α Кронбаха = 0,81);

- методики диагностирования психических атрибутов, способствующих дидактическому приспособлению студентов в высшем учебном заведении, авторов Н. Ю. Мелькумовой, Н. Г. Живаева;

- методики социально-психологической адаптации Р. Даймонда и К. Роджерса;

- методов качественного и количественного анализа результатов (вычисление средних значений, определение стандартных отклонений, использование параметрического t-критерия по Стьюденту, биномиального Z-критерия и проведение корреляционного анализа).

В целом, следует сказать, что изучение адаптационных процессов в среде студенчества по отношению к образовательному пространству вуза обеспечено методологией в полной мере и может быть проведено с достаточной степенью достоверности и репрезентативности.

ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РАЗНОГО ТИПА

3.1 Исследование образовательной среды с точки зрения ее восприятия студентами

Основываясь на характеристике образовательной среды как комплекса психолого-педагогических, социокультурных элементов и факторов, стимулирующих когнитивный прогресс, эмоциональное благополучие, социальную адаптацию и личностное развитие учащегося в соответствии с его индивидуальными и возрастными особенностями, при этом принимая во внимание стратегические направления развития общества, мы обратились к изучению адаптации студентов к образовательной среде высшей школы с точки зрения ее восприятия сообществом обучающихся.

Проведя тестирование выборки (см. п. 2.1), мы получили векторную модель образовательного контекста, представленную на рисунке 1. Такая модель базируется на двумерной системе координат, где первая ось, идентифицированная как «свобода – зависимость», демонстрирует степень автономии, предоставляемой образовательным учреждением для самостоятельного развития студента. Ось «активность – пассивность» измеряет возможности для вовлечения студента в активное участие и реализацию собственных инициатив.

В результате проведенного анализа образовательных платформ технического и гуманитарного профиля было выявлено, что они принадлежат к типу, нацеленному на карьерное развитие. Данные образовательные среды влияют на стимуляцию инициативы у обучающихся, тем не менее они также способствуют созданию определенной зависимости у студентов в контексте их будущего профессионального пути.

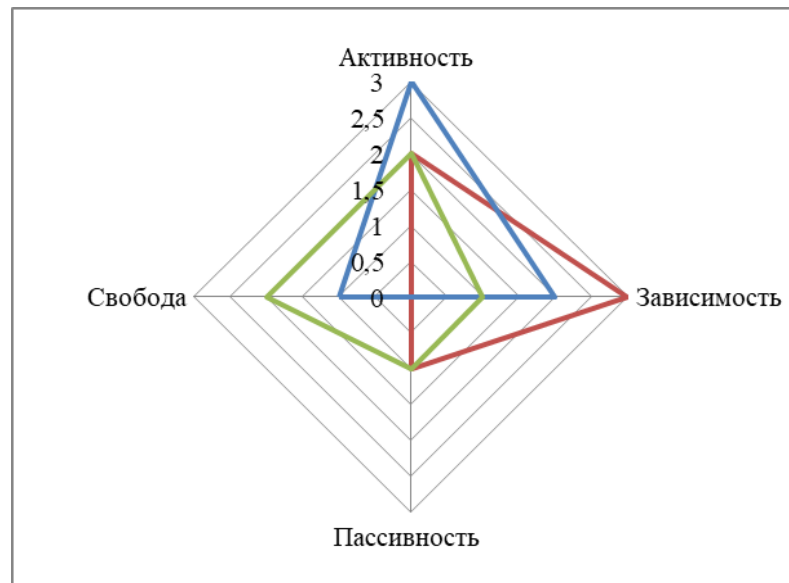


Рисунок 1 – Векторная модель образовательной среды вузов по результатам тестирования респондентов выборки исследования

Примечание:

- КСАЗ – карьерная среда активной зависимости;
- КСЗА – карьерная среда зависимой активности;
- ТОС – творческая образовательная среда

Эти выводы подтверждают стремление высших учебных заведений к фокусировке на внешних атрибутах учебного процесса. В таком контексте детальное осмысление и глубина образовательного содержания уходят на второй план. Предположительно, в рамках этой образовательной модели особенно акцентируется внимание на умении себя представить, разработке привлекательных слоганов и поддержании корпоративной идентичности.

Я. Корчак, определяя данный тип образовательной среды, писал: «Жизнь предстает нам не как труд и отдых, а как вынюхивание и обхаживание. Ненасытное тщеславие, хищность, недовольство, высокомерие, раболепие, зависимость, злоба, злорадство. Здесь не любят и не воспитывают, здесь только оценивают, теряют или зарабатывают, покупают и продают» [72, с. 29].

Необходимо подчеркнуть, что присущая этому образовательному контексту рациональность и ориентация на долгосрочные цели часто идут рука об руку с решимостью в преодолении препятствий на пути к целям. Однако важно выделить, что в процессе формирования личности в условиях карьерного роста преобладают такие качества, как двуличность и демонстрация таких своих качеств, которые удобны в данной ситуации.

В карьерной активной зависимости образовательной среде констатируется приоритет личных интересов и ценностей, в карьерной зависимой активности – выявлено акцентирование социально-значимых и аксиологических принципов. В результате статистического анализа были обнаружены также значительные отличия между уровнями активности и пассивности у студентов, что указывает на присутствие в карьерной пассивной образовательной среде определенных факторов, ограничивающих активное участие студентов. К таким ограничительным условиям относятся препятствия на пути осуществления личных инициатив студентов, включая отсутствие институциональной поддержки и поощрения со стороны преподавательского состава и управленческой структуры, а также практика санкций за проявление самостоятельности и новаторства. В контрасте с этим карьерная активная образовательная среда, направляющая и поддерживающая студенческую инициативу, способствует развитию активных и творческих личностных качеств, предоставляя широкие возможности для личностного и профессионального саморазвития.

В творческой образовательной среде акцент ставится на развитие свободной и активной личности. Обратимся к высказыванию Я. Корчака, который так охарактеризовал творческую среду: «Сила ее... в полете, порыве, движении. Здесь не работаешь, а радостно вершишь. Творишь сам, не дожидаясь. Нет повеления – есть добрая воля. Нет благоразумия – есть жар души, энтузиазм» [72, с. 28]. В креативной образовательной среде развивается индивид, отличающийся стремлением к познанию и изменению внешней среды. Особенностями последней является то, что студенты имеют

возможность представлять усвоенный материал не как максимально заученную информацию, а как наиболее успешный результат совместного поиска равных партнёров. Преподаватель старается увидеть комплексную и завершённую работу студента. Он не вмешивается в процесс выполнения работы, а лишь указывает на фактические ошибки и выражает свое несогласие с какими-то позициями по факту завершения работы. Несмотря на то, что творческая среда является самой неустойчивой, она способствует формированию высокой самооценки, открытости и способности к свободному высказыванию своих суждений и проявлению своих поступков.

По мнению Н. А. Соколовой, творческая среда представляет собой «совокупность людей, создающих духовно-нравственную и творческую атмосферу в процессе образовательной деятельности, определяющую характер взаимодействия педагога и учащегося, а также систему социальных, культурных и материальных условий, способствующих самоопределению, самореализации, становлению субъектности» [137]. Полученный результат позволяет констатировать, что творческая образовательная среда отличается от образовательной среды карьерного типа тем, что предельно соответствует требованиям по самореализации обучающихся и формированию потенциала их профессиональных устремлений.

Для большей надёжности и валидности описанных результатов представим анализ сопоставления частоты встречаемости выбранных характеристик образовательной среды с помощью биномиального Z-критерия (таблица 1).

В ходе сравнительного анализа показателей образовательной среды мы выделили три вектора, моделирующие разные типы образовательных сред. Карьерная зависимой активности образовательная среда (КСЗА) способствует формированию у студентов высокого уровня зависимости при сниженном уровне собственной инициативы. Второй вектор, полученный по результатам исследования, демонстрирует ориентацию на развитие активности и самостоятельности среди студентов при минимальной зависимости, что

позволяет классифицировать ее как карьерную активной зависимости образовательную среду (КСАЗ). Третий вектор моделирует образовательную среду с высоким уровнем активности и свободы, что в дальнейшем обозначается нами как творческая образовательная среда (ТОС).

Таблица 1 – Сравнительный анализ показателей образовательной среды

Показатели	1	2	3	Сравнение частот (Z-критерий)		
				$1/2$	$1/3$	$2/3$
Активность	2	3	2	1,96	1,36	2,54
Зависимость	3	2	1	1,94	1,86	1,99
Пассивность	1	0	1	1,84	1,23	2,13
Свобода	0	1	2	1,78	2,04	1,95

Репрезентируем в сравнительном отношении эмоциональные переживания, когнитивный интерес, применение знаний на практике и поведенческие действия как аспекты взаимодействия обучающихся высшей школы с образовательной средой учреждения. Результаты данного этапа исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительный анализ показателей отношения обучающихся высшей школы к разным типам образовательной среды

Показатели	КСАЗ		КСЗА		ТОС		Т-тест		
	М	S	М	S	М	S	$1/2$	$1/3$	$2/3$
Эмоциональные переживания	0,82	0,16	0,67	0,27	0,40	0,35	5,59 ***	6,01 ***	3,74 ***
Когнитивный интерес	0,53	0,21	0,50	0,29	0,60	0,31	1,12	1,12	1,59
Применение знаний на практике	0,50	0,32	0,75	0,31	0,70	0,30	6,64 ***	3,08 ***	0,81
Поведенческие действия	0,22	0,26	0,33	0,57	0,40	0,66	1,67	1,35	0,48
Средняя выраженность аспектов взаимодействия	0,52	0,14	0,56	0,29	0,50	0,38	1,62	0,17	0,73

Применение параметрического t-критерия Стьюдента в сравнительном анализе позволило выявить статистически значимые различия на уровне $p < 0,001$ между эмоциональными и практическими аспектами в отношении студентов к их учебному заведению. Обучающиеся из КАЗС выражают более высокую удовлетворенность образовательным процессом, проявляя положительные эмоции, предпочтения и оценочные суждения в отношении учебной среды.

Учащиеся КСЗА и ТОС проявляют более развитый уровень практических навыков, что указывает на их готовность и желание заниматься практической работой в рамках образовательного процесса своего учебного заведения.

Творческая образовательная среда стимулирует развитие познавательного компонента к учебному заведению, что активизирует студентов искать информацию, связанную с учебным заведением, осознанно организовывать свою познавательную деятельность.

В отношении познавательного компонента КСЗА и КСАЗ существенных различий не обнаружено, студенты данных образовательных сред демонстрируют средний уровень развития познавательного компонента, при котором они готовы лишь перерабатывать поступающую информацию. Скорее всего их активность не будет выходить за рамки задаваемой ситуации. При этом нельзя говорить об их полном равнодушии. Студенты не проявляют самостоятельную активность в процессе поиска, но достаточно восприимчивы к поступающей информации, в этом и проявляется их познавательное отношение к учебному заведению.

Результаты, представленные в таблице 2, позволяют нам также говорить о том, что отношение к разным параметрам КСЗА и КСАЗ является более противоречивым во внутреннем мире студентов, нежели отношение к ТОС, характеризующееся, в свою очередь, тесной интеграцией со всеми параметрами отношений, органично дополняя их. С нашей точки зрения, это

очень интересный результат. Очевидно, что в этом контексте в творческой образовательной среде предполагается состояние относительного равновесия, сбалансированности действий субъектов образовательной среды, которое выступает гарантом ощущения безопасности, спокойствия, комфортного положения. При этом необходимо помнить, что высокий уровень социально-психологической стабильности образовательной среды может уменьшить адаптационный потенциал студентов.

Стоит отметить, что аспект поведенческих действий, задающий активное взаимодействие личности с окружающей средой для ее изменения в зависимости от отношения к образовательной институции, в анализируемых учебных средах практически отсутствует. При этом именно поведенческие действия являются концентрированным выражением отношения студентов к образовательной среде учреждения высшей школы. Этот вывод указывает на нежелание студентов улучшать или модифицировать как образовательный процесс, так и инфраструктуру учебного заведения. Вероятно, они также не склонны активно способствовать формированию у других лиц благоприятного восприятия этой образовательной организации. Важно подчеркнуть, что именно действия студентов являются показателем и отражением их отношения к учебному заведению.

Для наглядности представим полученный результат графически, обозначив аспект применения знаний на практике как практический компонент отношения обучающихся вуза к образовательной среде, окружающей их в конкретном учебном заведении; поведенческие действия как поступочный компонент, когнитивный интерес как познавательный, а эмоциональные переживания – как эмоциональный (рисунок 2).

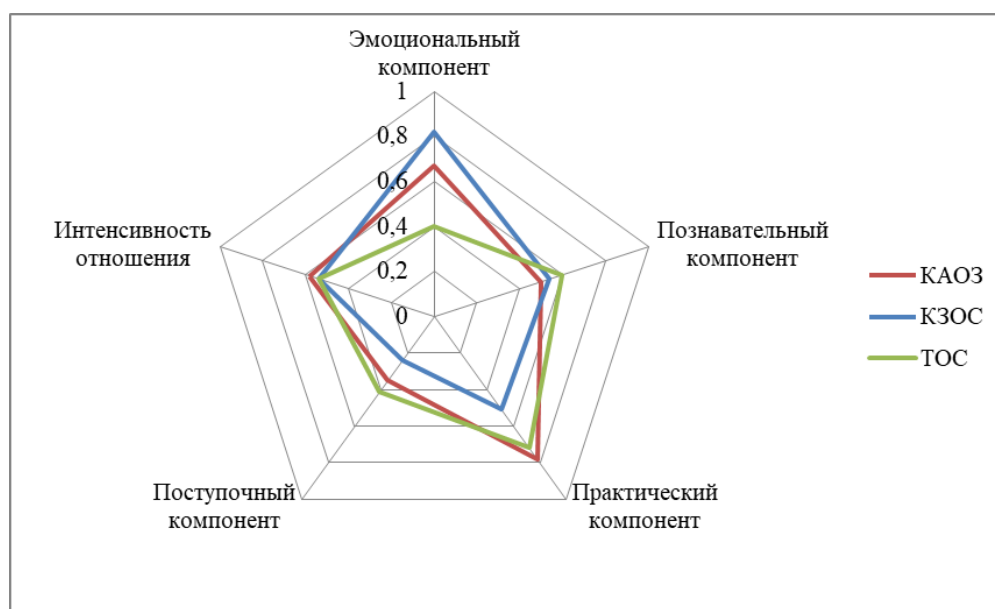


Рисунок 2 – Отношение студентов к разным образовательным средам

Примечание:

- КСЗА – карьерная среда активной зависимости;
- КСАЗ – карьерная среда зависимой активности;
- ТОС – творческая образовательная среда

Для более полного анализа и экспертизы образовательных сред считаем целесообразным остановиться на изучении эмоционального отношения студентов к профессорско-преподавательскому составу, сокурсникам, помещению и самой образовательной программе.

Результаты данной части исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Эмоциональное отношение к образовательной среде у студентов в зависимости от ее типа

Показатели	КСЗА		КСАЗ		ТОС		Тест		
	М	Sd	М	Sd	М	Sd	$1/2$	$1/3$	$2/3$
А.1. Эмоциональное отношение к педагогам	0,99	0,12	0,78	0,42	0,96	0,20	5,63***	0,63	3,51**
А.2. Эмоциональное отношение к обучающимся	0,96	0,20	0,89	0,32	0,62	0,50	2,26*	3,49**	2,70**

Показатели	КСЗА		КСАЗ		ТОС		Тест		
	М	Sd	М	Sd	М	Sd	¹ / ₂	¹ / ₃	² / ₃
А.3. Эмоциональное отношение к образовательному процессу	0,76	0,43	0,78	0,42	0,62	0,50	0,35	1,38	1,55
А.4. Эмоциональное отношение к помещению и оборудованию	0,56	0,50	0,23	0,62	-0,62	0,80	4,82***	7,20***	5,08***
Б.1. Познавательный интерес респондента, направленный на педагогов	0,52	0,50	0,78	0,42	0,81	0,40	4,74***	3,27**	0,36
Б.2. Познавательный интерес респондента, направленный на обучающихся	0,42	0,49	0,55	0,50	0,62	0,50	2,30**	1,89*	0,59
Б.3. Познавательный интерес респондента, направленный на образовательный процесс	0,64	0,48	0,66	0,48	0,92	0,27	0,26	4,21***	3,92***
Б.4. Познавательный интерес респондента, направленный на помещение и оборудование	0,54	0,50	0,01	0,67	0,60	0,19	7,59***	3,02**	2,04*
В.1. Положительная оценка взаимодействия респондента с педагогами	0,58	0,49	0,89	0,32	0,81	0,40	6,22***	2,53*	0,96
В.2. Положительная оценка взаимодействия респондента с обучающимися	0,62	0,49	0,99	0,09	0,81	0,40	9,09***	2,08*	2,33*
В.3. Психологическая включенность респондента в образовательный процесс	0,54	0,50	0,46	0,83	0,62	0,50	0,99	0,74	1,33
В.4. Активность респондента в использовании помещений и оборудования	0,27	0,44	0,67	0,47	0,58	0,50	7,38***	2,93**	0,89
Г.1. Сверхнормативная активность	0,09	0,29	0,01	0,82	0,42	0,50	1,16	3,24**	3,42**

Показатели	КСЗА		КСАЗ		ТОС		Тест		
	М	Sd	М	Sd	М	Sd	¹ / ₂	¹ / ₃	² / ₃
респондента по отношению к педагогам									
Г.2. Сверхнормативная активность респондента по отношению к обучающимся	0,17	0,38	0,78	0,42	0,42	0,81	5,60***	1,54	2,17*
Г.3. Стремление респондента влиять на эффективность образовательного процесса	0,34	0,47	0,45	0,69	0,42	0,81	1,58	0,54	0,15
Г.4. Стремление респондента к усовершенствованию помещения и оборудования	0,29	0,45	0,10	0,74	0,42	0,81	2,49*	0,83	1,86

Исследование эмоционального восприятия преподавателя студентами выступает в качестве отправной точки нашего анализа. По нашему мнению, именно диалог между обучающимся и педагогом становится ключевым элементом в создании образовательного контекста. Преподаватель не только передает знания, но и становится ключевым медиатором между учебной средой и учащимся. Через эту взаимосвязь студенты погружаются в образовательную среду и становятся частью учебного процесса. Влияние преподавателя на формирование вузовской атмосферы является критическим. Дидактическая система базируется на принципах взаимной поддержки, партнерства и кооперации, что предполагает создание учебной среды, насыщенной взаимодействием и коммуникацией, способствующей образовательному процессу через разнообразные методики и подходы, поддерживаемые соответствующими технологиями и безопасными условиями.

Исследовательские данные указывают, что образовательные учреждения, придерживающиеся карьерного и творческого подхода, способствуют формированию у студентов благоприятного восприятия

преподавателей. Учащиеся отмечают успешное формирование интеграции между собой и педагогами через обмен обратной связью. Это взаимодействие обогащается эмоциональной поддержкой от преподавателей, получаемой как в процессе личного общения, так и через средства дистанционного обучения. Таким образом, между студентами и преподавателями устанавливаются партнерские отношения, что облегчает адаптацию образовательного процесса к социальному контексту каждого обучающегося. В ходе обучения преподаватели уделяют особое внимание личностным особенностям учащихся и их проблемам.

В образовательной сфере карьерного типа студенты проявляют гораздо меньший интерес к преподавателям, в сравнении с тем, как это происходит в творческой образовательной среде. Дополнительные данные уточняют, что познавательный интерес у студентов к другим аспектам учебного процесса, за исключением интереса к рабочему пространству и оборудованию, также оказывается либо на среднем уровне, либо ниже. Это дает основание предполагать, что в карьерно-ориентированной образовательной среде существует определенная проблема, связанная с невысоким уровнем познавательного интереса среди студентов. Важно осознавать его значимость для образовательного процесса, поскольку именно он является ключевым в формировании устойчивых и глубоких знаний у обучающихся. Отличительной чертой творческой образовательной среды является ее способность стимулировать наблюдательность студентов, активизировать их мыслительные процессы, улучшать эмоциональное состояние, формировать мотивацию к учебной деятельности и целеустремленность. Благоприятная атмосфера в такой среде способствует формированию положительного отношения к приобретению знаний. Взаимодействие между педагогом и студентом в творческой среде оказывается более эффективным. Также отмечаются различия между разными типами карьерно-образовательной среды: в той, что характеризуется активностью, познавательный интерес и

эмоции по отношению к преподавателям выше, чем в среде по типу зависимой активности.

При поступлении в вуз студент попадает в абсолютно иную атмосферу социальных связей, охватывающих взаимодействие как с преподавателями, так и с одногруппниками. Пребывание в академической среде предусматривает непрерывный процесс межличностного обмена между молодыми людьми, происходящий как в лекционных залах, так и вне стен учебного заведения. Явление межличностных связей раскрывается через то, что в диалоге между студентами участвуют исключительно личностные черты каждого, а также освоенные ими социокультурные стандарты и ценности. Безусловно, ключевую роль в сети межличностных связей играет инициативность самого студента.

Будучи включенным в самые разнообразные по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностей межличностные отношения, студент проявляет себя как личность и предоставляет возможность оценить себя в системе отношений с другими, мы считаем это очень важным моментом для дальнейшего его становления как профессионала.

Взаимодействие между студентами в рамках академической сферы служит ключевым инструментом укрепления их коммуникативных способностей. Нельзя недооценивать роль развития социального взаимодействия в образовательном контексте, ведь, приобретая позицию лидера или активного участника в учебном коллективе, обучающиеся нарабатывают весомый опыт в деле влияния на сверстников, расширяют свой арсенал умений в области понимания и анализа межличностных отношений. Эти умения крайне важны не только для эффективной учебы в высшем учебном заведении, но и для формирования необходимых навыков в профессиональной деятельности.

В результате анализа эмоционального восприятия взаимодействий с одногруппниками была выявлена общая положительная оценка данного процесса. Исследование показало, что уровни познавательного интереса,

качество межличностных связей и активность студентов в отношении своих одногруппников значительно возрастают в условиях, способствующих карьерному росту. Однако в среде, где карьерное развитие является центральным, интерес к одногруппникам заметно снижается. В контексте творческой активности, несмотря на слабые эмоциональные оценки взаимоотношений, познавательная заинтересованность в других участниках образовательного процесса заметно превышает средние показатели. Это подчёркивает, что в творческой среде студенты проявляют большую готовность к взаимопониманию, поддержке и активному участию в жизни сокурсников, помогая им справляться с трудностями.

Следовательно, среда, насыщенная творческими и карьерными возможностями, в отличие от среды с ограниченными карьерными перспективами, способна вызывать у всех участников образовательного процесса большой энтузиазм к взаимодействию. В подобной атмосфере обучающиеся и преподавательский состав постоянно находятся в активном общении, ищут точки взаимного интереса, интенсивно делятся знаниями и стремятся к пониманию. Такая взаимосвязь облегчает планирование и координацию учебных проектов. Среда, нацеленная на активную карьерную подготовку, способствует развитию у студентов компетенций, необходимых для достижения целей в вузовской активности и улучшает их адаптацию в профессиональной сфере.

Проведя анализ эмоционального восприятия учебного процесса, мы не обнаружили статистически значимых отличий между разными типами образовательных сред. Обучающиеся выражают положительные эмоции по отношению к учебе, хотя и проявляют ограниченное желание вносить в неё изменения. Однако стоит отметить, что студенты, проходящие профессиональную подготовку в среде, ориентированной на творчество, показывают существенно более высокий уровень интереса к познанию, в сравнении с теми, кто учится в среде, нацеленной на карьерное развитие.

Данные, полученные в результате нашего исследования, поднимают важный вопрос о заметном расхождении между инновациями, направленными на совершенствование процесса обучения, и эмоциональным восприятием этого процесса студентами. С одной стороны, значительные ресурсы времени и денег направляются на обновление и улучшение образовательного процесса с целью развития у студентов современных творческих и активных качеств. С другой – результаты нашего анализа указывают на отсутствие стремления к активному участию в обучении со стороны студентов и общую низкую познавательную активность, исключая ситуации, когда обучение происходит в творческой и стимулирующей среде.

Сказанное предоставляет нам основания утверждать обязательность синхронизации учебных процедур в высших учебных заведениях с требованиями обеспечения профессионально-ориентированной образовательной атмосферы. Последняя сопряжена с созданием условий для взаимопонимания между всеми участниками учебного процесса. Важно, чтобы учебные методики способствовали развитию в студентах качеств, важных как для их личного роста, так и для достижения успеха в обществе [117].

В отношении оценки материального оснащения образовательной среды были получены следующие данные. Студенты творческой и карьерной активной образовательных сред предъявляют большие требования к материальному оснащению помещений и при этом более активно им пользуются, тогда как студенты карьерной зависимой образовательной среды не выдвигают подобных требований и не стремятся пользоваться материально-техническим оснащением учебных аудиторий.

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса имеет большое значение для овладения студентами предметно-практической деятельностью, в содержание которой входят, прежде всего, орудия и предметы труда, то есть материальные средства дальнейшей профессиональной деятельности.

Полученный результат позволяет нам утверждать, что карьерная зависимая образовательная среда, в отличие от творческой и карьерной активной, менее приспособлена для формирования профессиональной готовности студентов осуществлять практическую деятельность.

Анализ и оценка образовательной среды как контекста процесса обучения в высшей школе дают возможность сформулировать нижеследующие заключения.

Образовательная среда карьерного типа (активной зависимости и зависимой активности) характеризуется акцентированием атрибутики профессии, ее знаниевая составляющая при этом отходит на второй план.

Творческая образовательная среда относится к креативной и ориентирована на формирование самостоятельной, творческой и активной личности.

Существуют различия в образовательных учреждениях с разными типами образовательных сред. По мнению студентов, карьерная активная образовательная среда ориентирована на приоритет личных интересов и ценностей обучающихся, а карьерная зависимая – на общественные ценности. В первом случае происходит интенсификация самостоятельности обучающихся, их креативного и критического мышления. Во втором – карьерная зависимая образовательная среда ориентирует студентов на реализацию профессионально-значимого поведения.

ТОС и КСАЗ имеют практическую ориентацию и обеспечивают готовность взаимодействующих с ними студентов к самостоятельному развитию в профессии, что сопровождается повышенной активностью в общении и деятельности между субъектами учебного процесса.

Мотивация, степень интереса к образовательному учреждению, направленность и уровень познавательной активности студентов карьерной активной образовательной среды и карьерной зависимой образовательной среды не имеют существенных различий.

Творческая образовательная среда стимулирует развитие когнитивного компонента отношения студентов к образовательному учреждению и субъектам учебного процесса. Студенты данной образовательной среды демонстрируют более высокую степень интереса к учебному процессу, они проявляют готовность и стремление получать, искать и перерабатывать новую информацию об образовательном учреждении, но при этом проявляют меньше эмоциональности в процессе отношения к образовательной среде.

Можно сказать, что традиционное академическое пространство университетов и институтов искусств поддерживает динамичность и самостоятельность обучающихся, открывая перед ними дополнительные пути для самовыражения и прогресса. Карьерно-ориентированная образовательная среда способствует формированию у студентов более благоприятного восприятия учебного заведения по сравнению с творческой образовательной средой. Креативное обучение и профессионально-ориентированная образовательная атмосфера характеризуются энтузиазмом и амбициями студентов к выполнению практических заданий, прямо связанных с их учебным учреждением, что влечет за собой усиленное взаимодействие и активность в рамках образовательного процесса среди всех участников.

Независимо от характеристик образовательного контекста у обучающихся наблюдается недостаточное развитие инициативного компонента, который стимулирует их активность в модификации среды в учебном заведении в соответствии с их отношением к ней.

Создание благоприятных карьерных и творческих условий в образовательной среде вносит значительный вклад в развитие положительного восприятия учащимися и преподавателями процесса обучения. В такой атмосфере участники академического сообщества находятся в непрерывном диалоге и поиске общих точек зрения, что облегчает обмен знаниями и понимание друг друга. Эффективное взаимодействие укрепляет сотрудничество и синергию в образовательном процессе. Включение в него элементов карьерного роста и творчества обогащает

обучение, обеспечивая студентам необходимые навыки и компетенции для успешного вхождения в профессиональную сферу и профессионального развития, поддерживая их стремление к достижению карьерных амбиций. В отличие от творческой, карьерно-ориентированная образовательная атмосфера оказывает меньшее влияние на развитие профессиональной компетентности учащихся в аспекте практического применения знаний и требует углубленного взаимопонимания между участниками образовательного процесса.

3.2 Особенности адаптации обучающихся в вузе к образовательной среде разного типа

Академическая сфера в высших образовательных учреждениях требует от студентов освоения субъективно новых аспектов учебного процесса в актуальных обучающих условиях. По мнению А. В. Сиомичева, требование ассимиляции новейших методик, стратегий и подходов в образовательной деятельности становится ключевым фактором, влияющим на проблемы успеваемости и появление академических долгов среди студентов [134].

В свете сказанного можно утверждать, что образовательная среда обязана способствовать формированию комплекса критически важных компетенций и навыков, которые обеспечивают студентам успешную адаптацию в образовательной среде.

Мы разделили все адаптационные вызовы, с которыми сталкиваются студенты, на академические и социально-психологические. В нашем исследовании под академической адаптацией понимается привыкание студентов к новой учебной среде, а также к ее методикам и подходам. Используя разработанный опросник, мы смогли выявить и оценить различия в потребностях и мотивациях, эмоциональном отклике, когнитивных способностях, социально-психологическом состоянии, организационных аспектах и в общей адаптации студентов из различных учебных контекстов.

В процессе проведения нашего исследования были обнаружены показатели с высокой статистической значимостью, которые указывают на принципиальные различия между анализируемыми типами образовательных сред.

Данные, полученные по результатам анализа потребностно-мотивационной сферы (таблица 4), показывают, что в образовательной среде творческого типа этот блок лучше сформирован. Студенты из таких сред отличаются более выраженной инициативностью в выборе будущей профессии, проявляют усиленный интерес к приобретению специализированных знаний и навыков. Они активно стремятся к диалогу с преподавателями, чтобы расширить свои знания, и амбициозно оценивают свои профессиональные успехи. В отличие от них, студенты из образовательных сред карьерного зависимого типа, проявляют меньше самостоятельности в выборе карьерного пути, реже берут на себя инициативу для отличного выполнения учебных заданий и взаимодействия с преподавателями. Ключевой чертой студентов, обучающихся в такой среде, является стремление избегать активного участия в учебном процессе, а также отсутствие мотивации к получению более высоких оценок через активные действия.

Таблица 4 – Блок потребностно-мотивационных показателей адаптации студентов

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСАЗ		КСЗА		ТОС		¹ / ₂	¹ / ₃	² / ₃
		М	Sd	М	Sd	М	Sd			
1.	Степень самостоятельности выбора своей профессии	8,60	1,53	6,70	2,61	9,8	0,41	7,34***	8,09***	12,94***
2.	Насколько у вас выражена потребность в новой информации в выбранной профессиональной области	7,07	2,01	7,33	2,18	8,6	0,50	1,05	13,22***	10,72**
3.	Насколько выражено у вас желание освоить именно эту	7,03	2,60	6,72	3,38	9,1	0,82	0,86	9,66***	8,67***

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСАЗ		КСЗА		ТОС		1/2	1/3	2/3
		М	Sd	М	Sd	М	Sd			
	профессию, по профилю которой вы учитесь									
4.	Ваше стремление выполнить учебное задание хорошо	8,15	1,53	6,26	3,85	9,6	0,82	5,30	7,14***	9,04***
5.	Ваше стремление соответствовать требованиям преподавателя	7,90	1,90	4,78	2,96	9	0,00	10,42	13,51***	20,42***
6.	Ваше стремление быть компетентным в своей профессии	8,67	1,39	7,80	2,67	9,8	0,41	3,40**	8,12***	8,21***
7.	Ваше стремление освоить практические навыки по своей профессии	8,86	1,37	7,49	2,81	10	0,00	5,13***	10,20***	10,34***
8.	Ваше стремление задавать вопросы преподавателю по учебному материалу	6,62	1,81	3,69	3,06	8,2	2,27	9,65***	3,37**	8,69***
9.	Ваше стремление получать хорошие отметки на этапе контроля знаний или экзамене	8,34	1,38	7,15	3,70	9,4	0,50	3,52**	7,06***	6,74***
10.	Ваше стремление продолжить профессиональное обучение	7,88	2,26	7,03	2,75	9,8	0,41	2,82*	9,53***	11,06***
11.	Ваше стремление к тому, чтобы понять новые требования к вам со стороны новых преподавателей	8,01	1,55	5,13	2,39	9,4	1,22	11,88***	5,13***	13,49***
12.	Ваше стремление к активным действиям в новой учебной ситуации	7,28	1,64	5,67	2,12	9,8	0,41	7,05***	16,12***	20,63***

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Репрезентируемые результаты исследования дают основание полагать, что в группе студентов из образовательных сред карьерного активного и карьерного зависимого типов наблюдается заметная тенденция к снижению желания продолжать профессиональное развитие в выбранной сфере и отсутствие интереса к совершенствованию профессиональных умений и навыков.

Очевидно, что потребностно-мотивационный аппарат человека не является неизменным или статичным, он подвержен влиянию со стороны образовательной среды, которая способна направлять и модифицировать его, усиливая или ослабляя определенные его составляющие. Принимая во внимание интерес к этому явлению в контексте приобретения и последующего применения профессиональных навыков, можем с уверенностью утверждать, что развитие в творческой атмосфере способствует возрастанию интереса к определенной деятельности и поддерживает мотивацию к адаптации и интеграции в выбранную профессиональную сферу.

Образовательный процесс в творческой среде характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью. Студенты выражают положительные эмоции, связанные как с взаимодействием с педагогами, так и с самим процессом обучения.

Исследование эмоционального воздействия карьерной образовательной системы выявило значительные различия между разными группами студентов (таблица 5). В частности, те, кто обучается в условиях, где активность направлена на карьерное развитие, чаще испытывают стресс. Детальный анализ показывает, что в такой среде преобладают интенсивные негативные эмоции, связанные как с учебным процессом, так и с взаимоотношениями с коллегами по курсу. Эти данные подтверждают, что карьерно-ориентированная образовательная среда может стимулировать возникновение у студентов сложного эмоционального состояния и опасений не соответствовать установленным стандартам.

Таким образом, эмоциональный дискомфорт, проистекающий из необходимости постоянно адаптироваться к меняющимся требованиям, является характерным для зависимой карьерной образовательной среды. В то время как карьерной образовательной среде активного вида обеспечивается более благополучный эмоциональный климат для студентов.

Таблица 5 – Блок эмоциональных показателей адаптации студентов

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		М	Sd	М	Sd	М	Sd			
1.	Количество и сила переживания вами позитивных эмоций, связанных с процессом учебы	6,42	1,91	5,71	3,00	8	1,29	2,33**	5,32***	6,32***
2.	Количество и сила переживания вами отрицательных эмоций, связанных с процессом учебы	5,92	2,37	4,86	2,22	4,2	3,06	3,89***	2,73**	1,05
3.	Количество и сила переживания вами позитивных эмоций в процессе взаимодействия с однокурсниками	7,11	2,26	7,91	1,66	7,8	1,19	3,40**	2,30*	0,40
4.	Количество и сила переживания вами отрицательных эмоций в процессе взаимодействия с однокурсниками	4,52	2,36	3,68	2,17	3,6	2,10	3,11**	2,01*	0,17
5.	Количество и сила переживания вами позитивных эмоций в процессе взаимодействия с преподавателями	6,58	2,00	7,03	1,81	8,6	0,82	1,97*	8,80***	7,02***
6.	Количество и сила переживания вами отрицательных эмоций в процессе взаимодействия с преподавателями	4,58	2,12	4,01	2,69	2,2	2,08	1,99*	5,37***	3,85**
7.	Эмоциональная насыщенность процесса обучения	6,50	2,39	5,71	2,85	9,8	0,41	2,53*	5,57***	5,82***
8.	Степень вашей тревоги в процессе обучения	5,54	2,63	4,47	2,54	6,8	2,84	3,49	2,10**	3,89**
9.	Степень вашей тревоги во время сессии	8,09	2,08	8,01	1,84	7,6	2,10	0,34	1,09	0,92
10.	Боязнь не соответствовать требованиям	6,30	2,41	4,13	1,91	6,2	3,67	8,40***	0,13	2,79**

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		М	Sd	М	Sd	М	Sd			
	образовательной среды									
11.	Ваш эмоциональный комфорт от того, что ситуации в вузе изменяются и требуют от вас изобретательности в поведении	5,51	1,96	5,26	2,68	8	1,71	0,88	6,70***	6,73***
12.	Ваш эмоциональный дискомфорт от того, что ситуации в вузе постоянно изменяются и надо к ним приспособливаться	5,58	2,27	4,25	3,33	3,6	2,78	3,86***	3,43***	1,06

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Следует отметить, что степень тревоги студентов в процессе обучения значимо различается в разных типах образовательных сред: она выше в ТОС и в КЗОС. Однако механизмы тревоги, возможно, разные в каждом случае. В ТОС развитие ее связано с высокой мотивацией студента на учебу и освоение профессии (как было показано выше), а в КЗОС она, возможно, проявляется на фоне стремления соответствовать высоким требованиям дисциплины и освоения норм и правил карьерной образовательной среды. Вместе с тем уровень тревоги во время сессии во всех трех типах образовательных сред примерно одинаковый и довольно высокий (см. таблицу 5), что свидетельствует об актуализации адаптационных механизмов во время сессии практически у всех студентов.

Таким образом, образовательная среда по-разному обуславливает эмоциональную насыщенность процесса профессиональной подготовки. В образовательной среде карьерного типа (и активной, и зависимой) она служит катализатором для эффективной учебной работы, гармоничного развития индивида и упрощает процесс адаптации к академическим нормам и требованиям. В большей степени эмоционально насыщенной адаптация студентов является в ТОС, чем в КСАЗ и КСЗА.

Исследование когнитивных аспектов академической адаптации (таблица б) показывает, что в условиях творческой и карьерно-ориентированной образовательной среды студенты более активно формируют мысленные образы учебных контекстов для адаптации и чаще реагируют на минимальные изменения в условиях обучения. Это, с одной стороны, является катализатором для развития навыков анализа и синтеза учебного материала, а с другой – генерирует определенный уровень напряжения, который стимулирует интенсивную активацию ключевых когнитивных процессов, включая память, внимание и мышление.

Таблица 6 – Блок когнитивных показателей адаптации студентов

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		M	Sd	M	Sd	M	Sd			
1.	Количество и частота мысленных представлений вами заранее новых учебных ситуаций, к которым надо приспособливаться	5,87	1,57	5,13	1,86	6,25	2,10	3,62***	0,87	2,54**
2.	Напряженность вашей мыслительной деятельности во время новых учебных занятий	6,91	1,72	5,90	1,80	9,3	1,29	4,85	7,21***	10,44***
3.	Напряженность работы вашего внимания во время новых учебных занятий	7,06	1,73	6,23	1,69	9,1	1,29	4,07***	6,68***	9,47***
4.	Напряженность работы вашей памяти во время новых учебных занятий	7,63	1,65	5,79	2,16	8,6	1,22	7,99***	3,52**	9,24***
5.	Ваши способности делать что-то новое без ошибок сразу, а не после тренировки или упражнения	6,03	1,97	4,78	2,22	6,2	1,00	5,02***	0,66	5,20***
6.	Ваша способность замечать малейшие изменения в учебном материале, задаче, задании, ситуации	6,31	1,78	5,22	1,89	7,5	0,51	4,96***	6,72***	11,88***
7.	Ваша способность выстраивать схему ответа и следовать ей при опросе	6,51	1,86	5,25	1,74	7,8	1,35	5,90***	4,21***	8,37***
8.	Ваша способность формулировать и высказывать мысли	6,12	2,00	5,57	2,07	7,1	1,12	2,28**	3,21***	5,06***

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		М	Sd	М	Sd	М	Sd			
9.	Ваша способность к анализу учебного материала, то есть к умению разложить материал на отдельные разделы	6,70	1,53	4,89	2,71	7,5	0,91	6,83***	1,38	7,17***
10.	Ваша способность к синтезу учебного материала, то есть к умению объединить любой материал в единое целое	6,32	1,76	5,79	2,67	8,4	0,82	1,93*	9,68***	9,28***
11.	Ваши способности к усвоению большого объема учебной информации	5,74	1,92	4,78	2,63	8,6	0,65	3,47**	11,16***	12,35***
12.	Ваша способность сконцентрироваться и продуктивно работать на всем протяжении учебных занятий	5,83	1,88	5,56	2,61	8,2	1,19	1,00	8,46***	8,14***

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Результаты исследования демонстрируют, что студенты, обучающиеся в условиях творческой образовательной среды, имеют лучшие социально-психологические показатели академической адаптации, что подтверждается данными, представленными в таблице 7. Такие обучающиеся оценивают возможности для социально-психологической поддержки в процессе адаптации к академической жизни более высоко. Они проявляют большую толерантность к своим одноклассникам, учитывая уникальные черты каждого, и стремятся лучше понимать друг друга для успешного взаимодействия в рамках учебного процесса. Это указывает на более благоприятный социально-психологический климат в обучающей среде.

Таблица 7 – Блок социально-психологических показателей адаптации студентов

№	Показатели	Тип образовательной среды						Тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		Sd	М	Sd	М	Sd	М			
1.	Благоприятность социально-психологического	7,17	1,65	6,68	1,64	7,6	1,66	2,51*	1,22	2,60*

№	Показатели	Тип образовательной среды						Тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		Sd	M	Sd	M	Sd	M			
	климата в учебной группе									
2.	Эффективность взаимодействия с преподавателями во время образовательного процесса	6,99	1,38	6,25	2,13	9,2	0,76	3,39***	11,81***	12,41***
3.	Доступность необходимой информации об образовательном процессе	7,28	1,69	6,79	2,00	8,2	2,27	2,19*	1,98*	2,95**
4.	Быстрота вашего знакомства с новыми людьми в процессе учебы	6,64	2,24	5,22	2,50	9	0,65	4,99***	10,60***	15,07***
5.	Легкость знакомства с новыми людьми в процессе вашей учебы	6,62	2,20	4,78	1,70	9,2	0,76	7,93***	11,00***	21,08***
6.	Количество и насыщенность ваших социальных контактов в процессе учебы	6,16	2,19	6,13	1,37	7,8	2,08	0,16	3,67***	3,94***
7.	Возможности неформального общения с однокурсниками	6,86	1,98	6,68	2,07	9,8	0,41	0,75	16,28***	15,96***
8.	Возможности неформального общения с преподавателями	3,89	2,77	4,59	3,02	3,6	1,89	2,02**	0,67	2,18**
9.	Возможности социально-психологической поддержки от окружающих в процессе привыкания к новым ситуациям в вузе	5,64	1,92	3,54	2,13	6,4	2,86	8,64***	1,31	4,84***
10.	В какой степени вы принимаете то, что окружающие не такие, как все, а являются необычными людьми	6,58	2,37	5,13	3,27	8,2	1,98	4,26***	3,73***	6,40***
11.	Ваше стремление понять окружающих	6,91	1,93	5,90	2,30	8,8	1,19	4,01***	6,70***	9,48***
12.	Ваше стремление к эффективному взаимодействию с участниками образовательного процесса	6,89	1,83	5,46	1,64	8,2	0,76	6,90***	6,20***	13,28***

Примечание: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Среди студентов, обучающихся в творческой образовательной среде, преобладает выраженное стремление к поддержанию порядка и дисциплины в организации учебного процесса (таблица 8). Исследование показывает, что такие обучающиеся обладают глубоким пониманием необходимости соблюдения академических стандартов и демонстрируют высокоэффективный подход к разрешению возникающих проблем. Благодаря развитым навыкам саморегуляции, они также более остро реагируют на обучающее влияние со стороны преподавателей. В итоге оценка качества получаемого ими образования систематически выше по сравнению с другими группами.

Таблица 8 – Блок организационных и общих показателей

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		Sd	M	Sd	M	Sd	M			
1.	Ваше стремление к порядку и соблюдению режима в процессе организации учебной деятельности	7,18	1,85	6,16	2,90	9,2	1,19	3,50***	7,26***	8,89***
2.	Ваша настроенность в начале семестра на то, чтобы понять суть требований образовательной среды	7,45	1,85	6,79	2,11	9,4	1,22	2,78**	6,87***	8,66***
3.	Ваша ориентация на продуктивное решение спорных вопросов в образовательном процессе	6,44	1,76	4,45	2,02	9,4	0,82	8,78***	13,75***	20,91***
4.	Возможности саморегуляции своих негативных эмоциональных и физиологических состояний в образовательном процессе	6,15	1,73	6,57	1,50	8,4	1,44	2,15*	5,83***	4,60***
5.	Ваша удовлетворенность учебой в вузе	6,38	2,42	6,34	1,64	7,6	3,45	0,16	1,73	1,82
6.	Степень вашей усталости во время учебы в начале семестра	6,65	2,47	4,90	2,75	7,6	2,38	5,62***	1,87	5,16***
7.	Желание обратиться к окружающим за помощью в начале семестра	4,49	2,77	3,10	1,37	4,4	3,45	5,44***	0,13	1,90*

№	Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		Sd	M	Sd	M	Sd	M			
8.	Степень неопределенности в новых ситуациях в процессе образования	4,99	2,09	5,68	2,27	4,2	3,06	2,66**	1,26	2,35***
9.	Напряженность динамики образовательных ситуаций в вузе, то есть, как часто они изменяются	5,08	1,85	4,25	2,69	6,6	1,89	2,97	3,79	5,35
10.	Степень вашего риска в новых образовательных ситуациях	5,15	1,88	5,34	1,34	4,8	2,61	0,98	0,66	1,03
11.	Сила внешнего воздействия на вас в процессе образования в вузе (со стороны преподавателей или родственников)	5,24	2,09	3,35	1,83	7,2	2,53	8,11***	3,73***	7,38***
12.	Качество вашего образования	6,91	2,04	6,16	2,82	7,6	1,66	2,56*	1,88	3,55**

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Показатели, отражающие уровень удовлетворенности образовательным процессом и величину риска в контексте образовательного пространства, в анализируемых подгруппах не демонстрируют значительных отклонений.

Важно акцентировать внимание на замеченных отличиях в характеристиках студентов, обучающихся в условиях, ориентированных на карьерное развитие. Молодые люди, получающие образование в таких средах, выделяются повышенной оценкой собственных амбиций и стремлений к дисциплине и регламентации в процессе учебы. Они демонстрируют готовность к эффективному разрешению конфликтных ситуаций и в целом оценивают качество получаемого образования выше. Эти различия указывают на более интенсивное вовлечение субъектов в учебный процесс. Также студенты из карьерно-ориентированных образовательных сред указывают на чувство усталости и тревогу, испытываемые в условиях неопределенности и перед новыми вызовами в обучении, а также на сильное влияние со стороны педагогического состава.

Мы убеждены, что ключевым итогом образовательного процесса должно стать не только приобретение знаний студентами, но и формирование у них мотивации к самосовершенствованию и осознанию ценности постоянного получения новых знаний. С точки зрения актуальности особенно важным представляется вопрос об уровне и механизмах готовности студента к эффективной адаптации и включенности в процессы, происходящие в динамично меняющемся образовательном контексте.

Становится очевидным, что результаты адаптации к образовательной среде являются не конечной целью, а лишь инструментом для достижения более значимой задачи – развития профессиональных и индивидуальных качеств будущего специалиста, а также его успешной профессиональной адаптации. Этот взгляд, с одной стороны, позволяет оценить качество образовательной среды, с другой – определить уровень готовности студентов к адаптации в этой среде. Предполагается, что преодоление сложностей, связанных со спецификой образовательной среды и разными ее типами, способствует приобретению студентами компетенций и знаний для эффективной работы в новом контексте. Таким образом, упрощение и ускорение адаптационного процесса студентов в вузе становятся ключевыми аспектами совершенствования образовательной среды.

Преодоление сложностей, включая взаимодействие с материальными предметами, социальными контактами или возникновение новых идей, а также способность действовать оперативно и самостоятельно, противостоя возрастающим трудностям и т.д., напрямую связано с мотивационно-потребностной сферой личности. Исходя из данных нашего исследования, стимулированию развития мотивационно-потребностной сферы личности наиболее эффективно способствуют образовательные среды, нацеленные на развитие творческих способностей и активное карьерное профессиональное продвижение.

Когнитивный аспект, отражающий уровень осведомленности учащегося о профессии и его способность к навигации в сложных ситуациях в

образовательной сфере, более развит в среде, где преобладает акцент на креативность и активный карьерный рост. Поведенческое проявление этого аспекта видно в деятельности учащихся, нацеленной на изменение обстоятельств. Такая активность может проявляться как в форме моделей поведения, так и в виде внутренней работы над собой.

Социально-психологические аспекты играют ключевую роль в процессе адаптации студентов, поскольку облегчают их взаимодействие с окружающими. Этот уровень представляет собой сложную взаимосвязь социальных предпочтений, ценностей, восприятий, коммуникативных способностей, социальной осознанности и других личностных качеств, развивающихся через общение. Творческая и карьерная активностью зависимости образовательные среды способствуют получению уникального опыта социального взаимодействия, важного для формирования готовности студента к адаптации.

Следовательно, через призму формирования учебной и профессиональной мотивации, развития когнитивных способностей и коммуникативной компетентности студенты, обучающиеся в творческой и карьерной активностью образовательных средах, показывают более высокий уровень адаптации. Однако, если обратить внимание на унифицированные процессы адаптации, можно обнаружить фактор, связанный с эмоциональным давлением учащихся. Исходя из наших исследований, студенты, обучающиеся в условиях карьерной зависимой образовательной среды, испытывают значительное эмоциональное напряжение. В определенный период обучения подобный стресс может способствовать самоконтролю и желанию получить одобрение от окружающих, таким образом, стимулируя учебный процесс. Однако важно помнить, что усиление эмоционального напряжения и уровня тревожности, а также увеличение фрустрации в контексте поведенческой интеграции учащегося способствуют росту рисков нарушений в адаптационной готовности и процессе адаптации к образовательной среде.

Итак, высокий уровень стресса, характерный для карьерных образовательных сред, ограничивает возможности полноценного рассмотрения данной среды как эффективной для развития адапционных способностей, особенно с учетом внутренних механизмов приспособления.

Вышеперечисленные факты академической адаптации обусловлены совокупностью особенностей, определяющих возможность приспособления студента к образовательной среде.

В рамках нашего исследования мы не сможем ответить на вопрос о первоочередности, но вполне в состоянии констатировать факт наличия/отсутствия различий в индивидуально-психологических особенностях студентов, влияющих на академическую адаптацию в зависимости от типа образовательной среды (таблица 9).

Таблица 9 – Уровень сформированности личностных качеств студентов в разных типах образовательных сред

№	Показатели	Тип образовательной среды						Тест		
		КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
		M	Sd	M	Sd	M	Sd			
1.	Любознательность	40,08	7,59	42,81	4,09	53	2,94	3,81***	15,19***	15,00***
2.	Организованность	39,94	8,19	47,09	7,76	44,8	5,45	7,54***	3,85***	1,81
3.	Активность	28,15	7,03	37,69	6,02	36,2	7,11	9,62***	5,05***	0,03

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

В результате выполненного анализа были выявлены значимые различия ($p < 0,01$ и $0,001$) по трем чертам личности, оказывающим влияние на академическую адаптацию учащихся. Высокие показатели любознательности, организованности и активности в учебной деятельности характерны для студентов, обучающихся в творческой и карьерной активной образовательных средах.

Обнаруженные различия позволяют нам говорить о том, что в творческой и карьерной активной зависимости образовательных средах молодые люди демонстрируют наличие стержневого компонента

познавательной активности – любознательность. В студенческие годы это качество носит предметный характер и, чаще всего, «привязано» к точным, конкретным целям и задачам субъектов, оно определяет успешность их обучения и в целом влияет на уровень будущего специалиста. Любознательность является профессионально важным качеством и, как системный элемент, взаимосвязана с такими личностными характеристиками, как инициативность, настойчивость, целеустремленность.

Результаты нашего исследования показывают, что творческая и карьерная активной зависимости образовательные среды стимулируют формирование любознательности, вследствие чего мы можем говорить о том, что она способствует достижению целей высшей школы, а именно, целостному развитию личности и ее адаптационной готовности. Именно любознательность студента, понимаемая нами как стремление к обретению всё новой информации и обогащению жизненного опыта, снабжает личность обобщенной схемой для разворачивания адаптационного процесса. Очевидно, от степени обобщенности полученной информации зависит широта охвата возможных ситуаций, в которые личность способна «включаться» и сохранять устойчивость.

Более высокие показатели по шкале «Организованность», выявленные у студентов в карьерной активной образовательной среде, свидетельствуют о том, что данные информанты имеют больше возможности справиться с предъявляемыми к ним требованиями окружающей действительности, образовательной среды и дальнейшей профессиональной деятельности.

Организованность – достаточно сложное качество личности, которое рассматривается как условие формирования способностей и как волевое качество, свойство, черта характера. Она является важным элементом адаптационной готовности, позволяющим согласовывать требования среды и собственные желания личности, при этом освобождая субъект от внешнего, принудительного контроля и проверок. Рассмотрим, как организованность в статусе качественной характеристики специалиста проникает в разные уровни

процесса самоорганизации, способствуя адаптации личности. На биологическом уровне она нацелена на поддержание организма в оптимальном состоянии, стимулируя его физиологическую адаптацию, тем самым обеспечивая динамическое равновесие всех функций внутренних органов и их адекватное реагирование на воздействие окружающей среды.

Организованность на психологическом уровне приводит к гармоничному соединению всех существенных психологических свойств, способствуя эмоциональной устойчивости, уравновешенности, психическому здоровью и благополучию и обеспечивая способность противодействовать влияниям, стремящимся нарушить психологическую целостность и адаптацию личности.

На социальном уровне организованность сопряжена с противодействием дезинтеграции личности, что, в целом, помогает более адекватному восприятию социальной действительности и свойственной ей изменчивости. Организованность тем самым стимулирует интерес к окружающему миру, адаптацию к природной, общественной и образовательной среде, обеспечивая направленность студентов на общественно полезное дело. Образовательная среда, ориентированная на карьерный рост, способствует подготовке студентов с высокой степенью инициативности, настойчивости и готовности к полному вкладу усилий, которые способны эффективно решать учебные задачи, как поставленные преподавателями, так и связанные с саморазвитием индивидов.

Таким образом, образовательная среда решает еще одну проблему системы, подготавливая выпускников, готовых к достижению стабильно высоких профессиональных результатов за счет свойственных им устойчивости, выдержки, самообладания, саморегуляции, работоспособности, систематичности, последовательности, алгоритмичности выполняемых учебно-познавательных действий.

Адаптационная готовность как способность поддерживать жизненно значимые связи с окружающей действительностью, реагировать на ее

изменения путем преобразования других объектов и/или изменения самого себя диктует индивиду необходимость развития такого качества личности, как активность.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что активность лучше сформирована у студентов творческой и карьерной активной зависимости образовательной среды. Рассматривая ее как способ самовыражения студента в единстве притязаний, инициативы, саморегуляции, ответственности и удовлетворенности, мы можем говорить о ее фундаментальном значении в решении важнейшей задачи высшего образования – развития у выпускников творческого научного мышления, стремления к самообразованию и самосовершенствованию. Активность проявляется в индивидуальной позиции, субъектном отношении к деятельности в конкретных социокультурных условиях. Творческая и карьерная активная образовательная среда развивает умение предвидеть ситуацию, целеустремленность, направленность, автономность, результативность и надситуативную активность студента.

Таким образом, обучающиеся в данной образовательной среде студенты способны подниматься над уровнем требований ситуации и ее постоянных изменений, ставить новые цели, преодолевать внешние и внутренние ограничения деятельности.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа показателей адаптации и личностных качеств студентов и структуры корреляционных взаимосвязей в разных типах образовательных сред (таблицы 10, 11 и 12).

Таблица 10 – Корреляционный анализ личностных качеств и показателей академической адаптации студентов карьерной зависимой активности образовательной среды

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8
Качества личности	1,00							
1								
2	0,14	1,00						
3	0,48**	0,14	1,00					
Показатели адаптации								
4	0,54***	0,19	0,63***	1,00				
5	0,14	0,38*	0,12	0,13	1,00			
6	0,50**	0,28	0,46**	0,59***	0,29	1,00		
7	0,50**	0,23	0,34*	0,43**	0,49**	0,57***	1,00	
8	0,28	0,15	0,39*	0,45**	0,54	0,46**	0,43**	1,00

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

В таблице приняты следующие обозначения:

1 – любознательность; 2 – организованность; 3 – активность; 4 – потребностно-мотивационные показатели адаптации студентов; 5 – эмоциональные показатели адаптации студентов; 6 – когнитивные показатели адаптации студентов; 7 – социально-психологические показатели адаптации студентов; 8 – организационные составляющие адаптации студентов

Таблица 11 – Корреляционный анализ личностных качеств и показателей академической адаптации студентов карьерной активной зависимости образовательной среды

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1,00							
2	-0,14	1,00						
3	-0,04	0,54**	1,00					
4	0,36*	0,61***	0,60***	1,00				
5	0,22	0,01	0,26	0,59**	1,00			
6	0,34	0,74***	0,41*	0,79***	0,28	1,00		
7	0,40*	0,01	-0,06	0,51**	0,74***	0,29	1,00	
8	0,00	0,28	0,67***	0,69***	0,83***	0,40*	0,40*	1,00

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Таблица 12 – Корреляционный анализ личностных качеств и показателей академической адаптации студентов творческой образовательной среды

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1							
2	-0,03	1						
3	0,68	0,61	1					
4	0,37	-0,16	-0,12	1				
5	-0,24	-0,80***	0,85***	0,74***	1			
6	0,29	-0,23	-0,18	0,86***	0,41	1		
7	0,85***	-0,20	0,58	0,78***	0,57	0,10	1	
8	0,48	-0,77***	-0,14	0,82***	0,79***	0,02	0,83***	1

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в КЗОС представлена на рисунке 3.

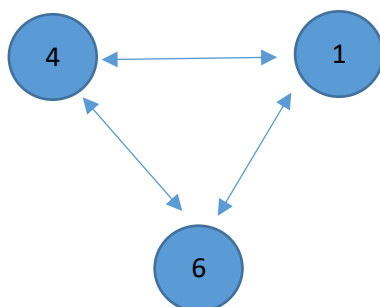


Рисунок 3 – Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в карьерной зависимой активности образовательной среде

Рисунок 3 демонстрирует структуру с кольцевым контуром, характеризующуюся интегральной замкнутостью. В этой организации у каждого компонента имеются бидирекциональные связи, что способствует быстрому взаимодействию внутри системы и повышает её адаптационные возможности. Однако при выходе из строя или потере какого-либо элемента

немедленно проявляются нарушения в работоспособности и стабильности всей системы.

Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в карьерной активной образовательной среде включает: дисциплинированность, инициативность, мотивационно-потребностный комплекс, эмоциональное состояние и умственные способности студента. Кроме того, значение имеют организационные аспекты самой образовательной системы, подробно репрезентированные на рисунке 4. Они демонстрируют ячеистую структуру, указывая на наличие дополнительных потенциалов для адаптации студентов в такой среде.

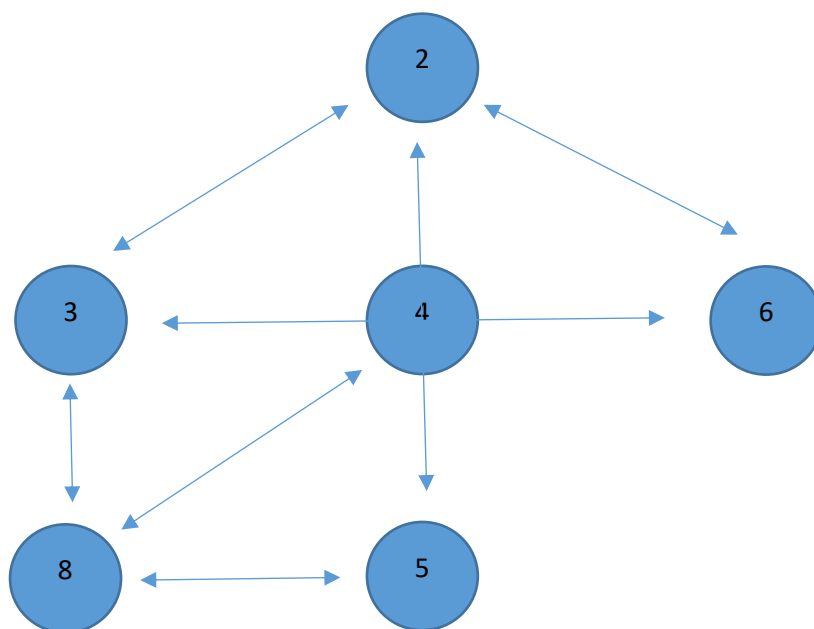


Рисунок 4 –Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в карьерной активной зависимости образовательной среде

Карьерная активная образовательная среда повышает надежность академической адаптации студентов, но требует больше временных затрат для ее формирования. Так, например, на представленном рисунке 4 мы видим

незавершенную академическую адаптацию, ибо в окончательном виде сотовая структура будет должна быть замкнутой.

Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в творческой образовательной среде (рисунок 5) характеризуется тесными взаимосвязями и включает организованность, потребностно-мотивационные, эмоциональные, социально-психологические показатели адаптации, а также весь комплекс организационных составляющих. Представленные на рисунке 5 взаимосвязи имеют многосвязную структуру, характеризующуюся наличием резервных взаимосвязей. С одной стороны, такая структура имеет максимальную надежность и эффективность функционирования, но с другой – требует больших временных затрат для ее формирования. Обращает на себя внимание тот факт, что в творческой образовательной среде академическая адаптация полностью сформирована.

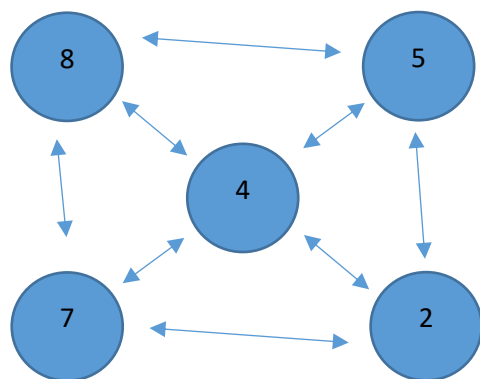


Рисунок 5 – Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в творческой образовательной среде

Таким образом, данная часть исследования позволяет нам констатировать, что студенты, обучающиеся в карьерной зависимой образовательной среде, легче приспосабливаются к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса. У них лучше сформированы навыки самостоятельной учебной и научной деятельности, они способны усваивать и анализировать большой объем научного материала.

Карьерная активная зависимость образовательная среда также достаточно хорошо справляется с вопросами академической адаптации, но в сравнении с карьерной зависимой образовательной средой она не предусматривает необходимости в поиске такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вуза могли бы предупреждать, смягчать и устранять всевозможные отрицательные последствия дезадаптации студентов.

Способность приспосабливаться у студентов в условиях карьерной зависимой активности образовательной среды определяется исключительно внутренними взаимосвязями с личностными качествами обучающихся, в то время как студенты, проходящие обучение в карьерной активной и творческой образовательной среде, – имеют как внутренние (свойственные личности студента), так и внешние (свойственные самой образовательной среде) взаимосвязи. Примером может служить сила внешнего воздействия на студента в процессе образования в вузе со стороны преподавателей или родственников.

Содержание взаимодействий субъектов образовательного процесса в карьерной активной зависимости образовательной среде характеризуется взаимным уважением, дружелюбием, деликатностью, созданием комфортных эмоциональных условий для усвоения образовательной программы, способностью раскрывать потенциальные возможности личности.

Структура взаимосвязей личностных качеств студентов и показателей их адаптации в карьерной зависимой активности образовательной среде более динамична и неустойчива, а адаптационная готовность студентов данной образовательной среды тем выше, чем больше развиты у них психические процессы, выполняющие функцию рационального познания.

Структура взаимосвязей личностных качеств студентов и показателей их адаптации в карьерной активной зависимости образовательной среде, максимально надежна и функциональна, а адаптационная готовность студентов, помимо компонентов, характерных для карьерной зависимой образовательной среды, включает способность сбалансировать свой рабочий

день, эффективно распределить силы и время, сконцентрироваться на поставленной задаче и выполнить все намеченное, а также способность активно взаимодействовать с окружающей действительностью и сохранять благоприятный эмоциональный фон.

Отличительной особенностью структуры взаимосвязей личностных качеств студентов и показателей их адаптации в творческой образовательной среды является ее устойчивость и сформированность, а также значимость эмоциональной и социально-психологической сферы.

3.3 Особенности социально-психологической адаптации студентов к образовательной среде разного типа

Адаптационные показатели студентов, оказавшись в различных типах образовательных сред, характеризуются уникальными чертами, проявляющимися в отношении их социально-психологического контекста. Представим результаты диагностики в этом направлении (таблица 13).

Таблица 13 – Социально-психологическая адаптация студентов в различных типах образовательных сред

Показатели	Тип образовательной среды						Т-тест		
	КСЗА		КСАЗ		ТОС		1/2	1/3	2/3
	М	Sd	М	Sd	М	Sd			
Адаптация	125,90	20,96	136,50	25,51	152,20	10,07	4,93***	4,79***	8,89***
Дезадаптация	92,74	30,91	86,40	33,39	78,00	36,02	1,65	1,96	1,10
Принятие себя	45,87	8,18	38,70	11,26	48,80	2,99	6,07***	3,29***	8,89***
Непринятие себя	16,86	7,37	19,83	5,03	20,60	3,91	3,99***	3,84***	0,88
Принятие других	24,13	4,88	23,87	4,58	26,80	3,84	0,47	3,13***	3,45***
Неприятие других	18,52	6,30	19,07	5,26	19,80	6,69	0,80	0,91	0,52
Эмоциональный комфорт	26,83	5,22	22,41	5,12	24,80	0,41	7,18***	4,67***	5,31***
Эмоциональный дискомфорт	18,13	7,50	18,03	8,19	16,80	8,60	0,10	0,74	0,67
Внутренний контроль	49,66	6,76	55,41	10,26	60,00	1,94	5,99***	6,46***	10,98***
Внешний контроль	24,12	7,47	23,79	6,54	24,00	7,56	0,40	0,08	0,13
Доминирование	10,67	3,26	7,58	2,95	10,60	1,38	8,36***	0,19	8,10***
Ведомость	20,66	11,24	17,04	6,89	17,00	6,36	3,31***	2,36**	0,03
Эскапизм	15,21	5,11	15,36	4,88	12,60	5,27	0,24	2,35**	2,47**

Примечание: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Применение t-критерия Стьюдента для межгруппового анализа влияния различных образовательных контекстов на уровень социально-психологической адаптации (согласно данным таблицы 13) обнаружило статистически значимые отличия по ряду параметров: способность к адаптации, самопринятие, непринятие себя, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, склонность к доминированию или подчинению, эскапизм.

Результаты исследования показывают, что студенты, обучающиеся в условиях, где присутствует творческая и карьерная активная зависимости образовательные среды, демонстрируют высокий уровень адаптации. Это указывает на их способность эффективно корректировать свои нужды, движущие силы и стремления в соответствии с динамичными требованиями среды обучения. В подобных образовательных контекстах молодые люди демонстрируют более глубокое эмоциональное восприятие окружающей действительности и личных переживаний. В процессе решения различных задач они активно используют знания и навыки своего социального окружения, демонстрируют тенденцию к лидерству и превосходству. Исследование также выявило у этих групп студентов склонность к интернальному локусу контроля, подчеркивая их ответственное отношение к собственной жизни и происходящим событиям. Эта интернальная ориентация говорит о том, что студенты склонны интерпретировать события через призму собственного поведения и личностных особенностей. Несмотря на общую склонность к лидерству, они более заинтересованы и мотивированы к решению задач, поставленных перед ними другими лицами.

В сравнении с обучающимися в творческих образовательных средах, студенты, акцентированные на карьерной зависимой активности среде, чаще демонстрируют склонность к подчинению вместо поиска лидерских ролей.

Мы осуществили анализ полученных от респондентов данных с использованием метода сравнения интегральных значений, что обеспечило подтверждение надежности различий в таких аспектах, как восприятие себя,

умение управлять своими эмоциями, внутренняя мотивация и амбиции к лидерству.

Данные, изложенные в таблице 14, указывают на то, что способность к интеграции в общество среди учащихся в творческой образовательной среде заметно превосходит показатели студентов, обучающихся в среде, ориентированной на карьерный рост. Кроме того, были выявлены значимые отличия в аспектах, напрямую связанных с социопсихологическим приспособлением в контексте карьерно-ориентированного образования. Студенты, обучающиеся в карьерной активной зависимости образовательной среде, показывают более высокий уровень акцептации, стремятся к лидерству и обычно считают себя виновниками событий в своей жизни. Те, кто учится в карьерной зависимой активности образовательной среде, менее склонны считать себя источником изменений собственной судьбы, испытывают сложности в понимании *alterego* и более остро реагируют на негативные воздействия.

Таблица 14 – Интегральные показатели социально-психологической адаптации студентов

Показатели	Тип образовательной среды						Тест		
	КСЗА		КСАЗ		ТОС				
	М	Sd	М	Sd	М	Sd	¹ / ₂	¹ / ₃	² / ₃
Адаптация	0,61	0,11	0,60	0,12	0,67	0,12	1,13	2,64***	3,78***
Самопринятие	0,60	0,12	0,74	0,12	0,70	0,05	6,39***	6,14***	0,90
Принятие других	0,62	0,12	0,60	0,07	0,62	0,11	1,53	0,27	1,85
Экстернальность	0,62	0,13	0,57	0,13	0,62	0,13	2,89***	0,74	3,15***
Интернальность	0,60	0,09	0,64	0,09	0,65	0,07	3,67***	2,21**	0,7
Общие результаты	0,71	0,11	0,67	0,13	0,73	0,04	3,04***	2,21**	5,15***

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Не подлежит сомнению тот факт, что эффективность социально-психологической адаптации в любой образовательной среде напрямую

зависит от уровня самовосприятия студента. Позитивная самооценка обучающегося проявляется через устойчивость к стрессу, эмоциональное благополучие, чувство внутренней гармонии и одобрение со стороны окружающих, включая преподавательский состав, что, несомненно, оказывает благотворное воздействие на адаптационные процессы субъекта к новым условиям.

Обучающиеся, имеющие повышенный уровень самопринятия, характеризуются уверенностью в собственных компетенциях и потенциале. Они отличаются способностью верить в себя, определять перспективы своего личностного и социального развития, интегрироваться во внешнее пространство и позитивно воспринимают окружающий их мир, а также активно пользуются всеми возможностями, которые он им предоставляет в плане утверждения себя или приобретения профессионально значимых компетенций. В контексте взаимодействия с другими людьми такие молодые люди проявляют прозрачность и открытость в выражении эмоций. Умение дать себе право на самоидентификацию и владение индивидуальной точкой зрения способствует положительной траектории развития личностных качеств, а также становится ключевым аспектом социальной и психологической интеграции индивида. Академическая среда оказывает значимое влияние на процесс самоакцентации студента, обеспечивая и поддерживая его естественность и непринуждённость в процессе самовыражения и взаимодействия, что освобождает от необходимости соответствовать навязанным рамкам или условиям.

Повышенные уровни самопринятия среди студентов, обучающихся в творческой и направленных на карьерную активной зависимости образовательную среду, подчеркивают положительное влияние такой атмосферы на процессы приспособления к ней со стороны включенных индивидов. В этих условиях преподаватели проявляют активную заинтересованность в успехах своих подопечных, поддерживают каждого и уделяют внимание их эмоциональному состоянию. Вероятно, вера в

потенциал студентов со стороны педагогического состава воодушевляет обучающихся на преодоление возникающих препятствий собственными силами, способствует развитию у них самостоятельности, креативности, работает на осознание себя в рамках приобретаемой в высшей школе профессии.

В карьерной зависимой активности образовательной среде роль педагогов преобразуется в функционал носителей ответственности за учебный процесс студентов, ограничивая автономию последних в решении возникающих задач. Такой метод обучения приводит к уменьшению значимости личных переживаний студентов, отсутствию внимания к их предпочтениям и потребностям. В случае различия между ценностями студентов и педагогов последние часто стремятся изменить уникальность личности студента, не давая возможности ему быть естественным. Это приводит к тому, что обучающиеся становятся менее открытыми в выражении собственного мнения, испытывают страх, тревожность, опасаются неудач и критики, переживая при этом чувство вины. Такие аспекты взаимодействия подрывают готовность студентов к усвоению нового, сводят на нет их способность к социальной и психологической адаптации, чем определяют негативизацию не только включенности индивида в образовательную среду учебного заведения, но и снижают уровень его профессиональной подготовки, делая будущего специалиста менее ценным на рынке труда.

Наблюдаемые тенденции к доминированию экстернального локуса контроля среди студентов, погруженных в карьерную зависимую образовательную среду, позволяют говорить о сниженной способности этих обучающихся к саморегуляции в ключевых жизненных моментах. Это состояние отражает их склонность игнорировать связь между личными действиями и значимыми жизненными событиями, воспринимая их как результат сторонних обстоятельств или действий других людей. По сути, они не ощущают себя в роли осознанных управляющих историей своей жизни. Введение внешних форм контроля может способствовать направлению

учебного процесса, особенно на начальных этапах обучения, помогая студентам адаптироваться. Однако продолжительное применение таких методов может ограничивать их самостоятельность, активность и возможность самоорганизации, способность к самостоятельному принятию решений и ответственности за конечные результаты. Это, в свою очередь, способствует развитию пассивности и недостаточной психологической зрелости, склонности к инфантильным реакциям, что влияет на процесс социальной и психологической адаптации, ведя к сложностям в настройке адаптационных механизмов.

Сказанное дает нам возможность сформулировать ряд обобщающих положений.

Процесс социально-психологической адаптации студентов в рамках различных образовательных сред является дифференцированным по ряду специфичных черт. В творческой и карьерной активной зависимости образовательной среде студенты демонстрируют более выраженную способность к адаптации. Эта группа респондентов характеризуется наличием стойких ценностных ориентаций и жизненных принципов. Благодаря уверенности в себе, они способны к критическому переосмыслению и модификации своих взглядов и ценностей в свете новых опытов и обоснованных аргументов, подтверждающих их неполноту или ошибочность.

Творческая и карьерная активная зависимости образовательные среды влияют на формирование более реалистичной самооценки у студентов. Она складывается исходя из предоставляемых им условий проявления себя, становясь выражением заложенного субъектного потенциала. В такой среде учащиеся ощущают меньший уровень тревожности, ориентированы на поэтапное разрешение задач, обладают навыками самозащиты, уверенностью в личных качествах, демонстрируют благожелательное отношение к другим и отличаются высоким уровнем коммуникативных способностей, вовлекая в орбиту своего общения не только одноклассников, однокурсников, но и

обучающихся других уровней, а также тьюторов, кураторов, преподавателей, административный персонал вуза.

Обучающиеся в карьерной зависимой активности образовательной среде часто испытывают затруднения в проявлении своих убеждений, сталкиваясь с разочарованием от своих решений при столкновении с критикой со стороны окружающих. Их беспокойство преимущественно сосредоточено на прошлых и будущих аспектах их жизни, сопровождаясь недостатком веры в свои способности найти решения для возникающих проблем самостоятельно.

Карьерная зависимой активности образовательная среда не позволяет в полной мере осуществиться самореализации студентов, затрудняет их возможности проявить творческие способности, использовать социальные и личностные ресурсы с целью обеспечения собственной свободы и социально-психологической адаптации.

Творческая и карьерная активной зависимости образовательные среды более результативны в создании условий, которые способствуют эмоциональному комфорту и личностному росту студента. Они лучше адаптированы для поддержки актуальной и будущей социальной и психологической интеграции студента в общественную жизнь, учитывая его уникальные психологические характеристики.

Разработка образовательной среды, имеющей творческую и карьерную активной зависимости направленность, способствует формированию условий для саморазвития студентов. В этой среде учащийся выступает в качестве активного участника собственного личностного совершенствования. В таких образовательных контекстах студент не только осваивает и внедряет в свою деятельность содержание учебных и профессиональных программ, но и разрабатывает персональный креативный подход к работе, что дает ему возможность стать инициатором и ответственным руководителем собственных проектов.

3.4 Специфика взаимосвязи показателей психологической адаптации и отношения студентов к разным типам образовательной среды

Возвращаясь к используемой нами в данном диссертационном исследовании типологии образовательных сред, рассмотрим специфику проявления механизмов социально-психологической адаптации субъектов в зависимости от их интеграции в разные образовательные среды. Так, применительно к карьерной зависимой активности образовательной среде были получены следующие результаты (таблица 15).

Таблица 15 – Коэффициенты корреляции показателей адаптации и отношений студентов к карьерной зависимой активности образовательной среде

Показатели	Отношение к образовательной среде					Система координат	
	Эмоциональный компонент	Познавательный компонент	Практический компонент	Поведенческий компонент	Инт.оти.	Свобода	Активность
Потребностно-мотивационная сфера	0,07	0,21	0,15	-0,06	0,16	-0,23	0,12
Эмоциональная сфера	0,14	0,04	0,15	0,18	0,22	0,10	-0,03
Когнитивная сфера	-0,18	0,21	0,27	0,11	0,23	-0,11	0,13
Социально-психологическая сфера	0,08	0,05	0,03	0,06	0,08	0,01	0,16
Организационные составляющие	0,25	-0,02	-0,03	-0,01	0,05	0,11	0,02
Адаптация	-0,14	0,09	0,18	0,00	0,09	-0,20	0,18
Самопринятие	0,00	-0,06	0,09	-0,05	0,01	-0,26	0,16
Принятие других	0,03	0,06	0,09	0,02	0,09	-0,13	0,17
Эмоциональный комфорт	-0,16	0,09	0,18	0,08	0,13	-0,30	0,11
Интернальность	-0,17	0,24	0,27	0,11	0,24	-0,12	0,17
Стремление к лидерству	-0,20	0,02	0,21	-0,01	0,06	-0,06	-0,02
Любознательность	-0,04	0,01	0,02	-0,14	-0,06	-0,13	-0,01
Организованность	-0,27	0,14	0,30	0,01	0,15	0,05	0,01
Активность	0,07	0,16	0,06	-0,08	0,08	-0,26	0,05
%	12 %	14 %	42 %	7 %	21 %	35 %	21 %

Примечание: выделенные полужирным коэффициенты корреляции значимы на уровне не ниже $p < 0,05$.

Анализ данных, представленных в таблице 15, показывает, что студенты не полностью задействуют доступные им социально-психологические и академические опции для успешной адаптации к условиям образовательного процесса. В то же время наблюдается более совершенная структура адаптации учащихся к действиям, направленным на трансформацию самой образовательной среды. Учитывая выявленный нами минимальный уровень эмоциональной связи с образовательным учреждением в исследуемой группе, можно заключить, что студенты через свои личные характеристики, такие как стремление к лидерству, организованность и локус контроля, пытаются инициировать преобразования и оптимизировать образовательный процесс. Такая их деятельность, вероятнее всего, отражает не столько желание к активному участию, сколько реакцию на неблагоприятные аспекты в образовательной среде, указывая на стремление к их изменению и улучшению.

Анализ полученных от респондентов данных показал, что когнитивные аспекты, уровень самопринятия и восприятия окружающих у студентов тесно связаны с их способностью адаптироваться к ситуации зависимости, создаваемой учебным процессом.

С одной стороны, наличие у студентов сформированных академических навыков и социально-психологической устойчивости способствует успешной адаптации в образовательной среде. Однако, с другой стороны, важно не забывать, что любая форма зависимости влечет за собой ограничения личной свободы, а также деградацию психологического состояния индивида до появления инфантильных тенденций в поведении.

Основываясь на теории И. Н. Пятницкой о свойствах личности, предрасположенной к зависимостям, мы уверены, что процесс адаптации студентов к учебной среде, способствующей зависимому поведению, ведет к их увеличенной апатии по отношению к общественным вопросам, при этом они часто лишены развитых и стабильных личных устремлений [121]. В будущем такой контекст обучения может способствовать изоляции индивидов от социума, нарастанию их агрессии по отношению к окружающим и

стремлению к эмоциональным переживаниям. Это, безусловно, сказывается негативно на процессе подготовки квалифицированных специалистов, поскольку на выходе из вуза общество получит неспособного интегрироваться в какой бы то ни было трудовой коллектив субъекта, от чего будет страдать не только экономика ввиду отсутствия отдачи от подготовки специалиста для обеспечения одной из ее областей, но и сам индивид, вынужденно оказавшийся «на обочине» общественной жизни.

В процессе адаптации к карьерной зависимой активности образовательной среде у студентов формируются искаженные представления о жизненных ориентирах, приоритетах, трансформируется система соотношения желаний и возможностей, что закладывает основы для того, чтобы с их стороны произошло отвержение распространенных в социуме мотивационных механизмов и противопоставление себя большинству. Неумение планировать перспективу своего развития, ставить цели и детализировать их для рационального достижения делает такого индивида непригодным к осваиваемой профессии.

Следовательно, приспособление к образовательной системе, ориентированной на зависимый карьеризм, не способствует продвижению личностного роста учащихся, ведет к формированию зависимых и несамостоятельных поведенческих моделей. В ходе адаптации к такой среде наблюдается изменение как в области мышления, так и в социокультурном и эмоциональном развитии индивидов. Лица, погруженные в карьерную зависимую образовательную среду, снижают способность к самостоятельным действиям, им трудно строить планы и адекватно оценивать свои перспективы на будущее.

Обратимся к рассмотрению особенностей адаптации к карьерной активной образовательной среде (таблица 16).

Таблица 16 – Коэффициенты корреляции показателей адаптации и отношений студентов к карьерной активной зависимости образовательной среде

Показатели	Отношение к образовательной среде				Система координат	
	эмоциональный компонент	познавательный компонент	практический компонент	поведенческий компонент	свобода	активность
Потребностно-мотивационная сфера	0,34	0,24	0,43	0,19	0,35	0,23
Эмоциональная сфера	0,00	-0,15	0,42	-0,11	-0,30	0,05
Когнитивная сфера	0,24	0,25	0,69	0,27	0,34	0,20
Социально-психологическая сфера	-0,23	-0,47	0,04	-0,53	-0,15	0,31
Организационные составляющие	0,17	0,18	0,55	0,19	-0,05	0,24
Адаптация	0,38	0,30	0,39	0,21	0,45	0,07
Самопринятие	0,54	0,41	0,19	0,12	0,46	-0,15
Принятие других	0,54	0,36	0,09	0,15	0,87	0,21
Эмоциональный комфорт	0,46	0,39	0,42	0,35	0,29	-0,19
Интернальность	0,49	0,26	0,44	0,16	0,35	-0,05
Стремление к лидерству	0,27	0,00	-0,28	-0,18	0,63	0,19
Любознательность	0,65	0,23	0,06	-0,21	0,33	-0,20
Организованность	0,05	0,36	0,37	0,53	0,16	0,20
Активность	0,46	0,70	0,39	0,62	0,10	0,12
%	71 %	85 %	71 %	64 %	71 %	64

Примечание: выделенные полужирным коэффициенты корреляции значимы на уровне не ниже $p < 0,05$.

Информация, зафиксированная в таблице 16, подчеркивает, что наличие социально-психологических и учебных ресурсов играет ключевую роль в успешной адаптации студентов к условиям образовательного процесса. Этот процесс осуществляется эффективно и пропорционально относительно различных аспектов карьерного развития и активного взаимодействия со средой. Социально-психологическая адаптация студентов к окружающей среде и личным взаимоотношениям в ней может быть определена как гармоничное состояние, способствующее эффективной учебной деятельности без затяжных конфликтов.

Следовательно, одной из специфических черт психологической адаптации студентов к карьерной активной зависимости образовательной среде является ее повышенная сбалансированная эффективность.

Творческая образовательная среда также характеризуется своей спецификой в плане обеспечения адаптации студентов (таблица 17).

Таблица 17 – Коэффициенты корреляции показателей адаптации и отношений студентов к творческой образовательной среде

Показатели	Отношение к образовательной среде				Система координат	
	эмоциональный компонент	познавательный компонент	практический компонент	поведенческий компонент	свобода	активность
Потребностно-мотивационная сфера	-0,25	0,20	0,29	0,41	0,00	0,11
Эмоциональная сфера	-0,69	-0,29	0,10	-0,23	-0,16	-0,02
Когнитивная сфера	-0,34	0,14	0,29	0,39	0,19	-0,18
Социально-психологическая сфера	0,77	0,96	0,90	0,87	-0,01	0,40
Организационные составляющие	0,22	0,49	0,67	0,35	-0,06	0,30
Адаптация	0,71	0,50	0,17	0,53	0,05	0,01
Самопринятие	0,30	0,20	-0,07	0,35	0,16	-0,24
Принятие других	0,41	0,20	-0,17	0,22	0,70	0,36
Эмоциональный комфорт	0,73	0,57	0,28	0,61	-0,07	-0,05
Интернальность	0,80	0,50	0,23	0,43	-0,30	-0,04
Стремление к лидерству	-0,90	-0,81	-0,69	-0,62	0,06	-0,64
Любознательность	0,76	0,98	0,89	0,96	0,14	0,52
Организованность	0,35	-0,05	-0,42	-0,03	0,32	-0,03
Активность	0,92	0,73	0,42	0,68	0,04	0,27
%	85 %	71 %	64 %	78 %	21 %	35 %

Примечание: выделенные полужирным коэффициенты корреляции значимы на уровне не ниже $p < 0,05$.

Результаты исследования, представленные в таблице 17, свидетельствуют о том, что социально-психологические и академические ресурсы личности позволяют ей успешно справляться с адаптацией к образовательной среде такого типа. Отличительной особенностью является то, что развитие социально-психологической сферы студентов благоприятно влияет на адаптацию к различным параметрам образовательной среды. Данный результат свидетельствует о том, что творческая среда соответствует требованиям, которые предъявляют студенты и общество, представляется более современной и способной к изменениям в соответствии с развитием системы образования. Очевидно, в этом плане она более продуктивно подготавливает специалиста к дальнейшей профессиональной деятельности.

Отличительной особенностью адаптации к данной образовательной среде является значимость такого качества личности студента, как любознательность и активность. Данный результат позволяет констатировать, что творческая образовательная среда формирует устойчивый познавательный интерес к профессиональной деятельности, на основе которого будет осуществляться дальнейшая адаптация студента.

Приспособление к образовательной системе, ориентированной исключительно на карьерный рост (карьерной зависимой активности образовательной среде), не способствует эффективному профессиональному развитию, склоняясь к формированию зависимого и незрелого поведения у специалистов. В ходе ассимиляции личностей в такой образовательной среде когнитивный и социопсихологический аспекты личности подвергаются значительным изменениям. Для индивидов, вовлеченных в карьерно-ориентированное образование, характерна утрата возможности самостоятельно выбирать траекторию поведения, они сталкиваются с затруднениями в адекватном планировании и прогнозировании своего профессионального будущего.

Приспособление студентов к карьерной активной зависимости образовательной среде характеризуется повышенной и сбалансированной интеграцией в пространство вуза, однако образовательный контекст, предлагаемый им, отстаёт от современных требований и не может полностью удовлетворить запросы студентов.

В данном аспекте среда, способствующая развитию творчества (ТОС), представляется наиболее благоприятной. Творческое образовательное пространство активизирует в студентах размышления о жизненных ценностях, вдохновляя их на творческие и исследовательские инициативы. Это формирует у них ключевые личностные навыки, предоставляя твердую основу для активного участия в жизни общества и мотивируя к постоянному самообразованию.

В результате проведенного анализа мы сформулировали практические рекомендации для облегчения процесса интеграции студентов в разнообразные учебные среды в рамках их профессиональной подготовки в высшей школе.

Успешное прохождение процесса адаптации к образовательной среде вуза студентами первого курса способствует развитию умений и навыков учебной деятельности, осознанию призвания к выбранной профессии. Успешное преодоление трудностей, связанных с процессом адаптации к образовательной среде, позволяет повысить активность студентов и интерес к познавательной деятельности, сформировать навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

Адаптация студентов к образовательной среде в вузе определяется нами как интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе. При этом в начале (на первом и втором курсах) происходит адаптация к образовательной и социокультурной среде вуза, а на старших – к избранной профессии и специальности.

Кроме того, слабая преемственность между общеобразовательной и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение у студентов, что приводит к разочарованию в выборе будущей профессии.

Адаптация к образовательной среде может представляться сложной задачей для многих первокурсников, особенно для тех, кто оторвался от своего дома или даже страны для получения образования.

Поступление в вуз – событие важное, но при этом стрессовое. Среди признанных сложностей максимальные трудности могут вызывать чувство оторванности от родных (для тех, кто живет в общежитии), смена коллектива, отдаленность от друзей, недостаточное понимание и мотивация выбора профессии, отсутствие привычки самостоятельной жизни, неспособность учиться без жесткого контроля, низкий навык саморегуляции и организации деятельности. Если раньше за процесс обучения отвечали школа и родители, то университет требует от индивида значительно большего уровня ответственности, готовности и мотивации.

Решение вопроса адаптации очень важно не только для психологического комфорта первокурсника, но и для непосредственной образовательной деятельности. Студент, который не может полностью отвечать за свой быт, скорее всего, будет испытывать трудности и в обучении. Так что адаптация необходима и для сохранения контингента в вузе, и для успешного усвоения молодыми людьми профессиональных знаний. Плохая адаптация приводит к тому, что первокурсник не может влиться в свою группу, не испытывает желания учиться, чувствует настолько глубокое одиночество, что в итоге бросает вуз, лишь бы вернуться в привычную обстановку.

Студентам, обучающимся в образовательной среде, ориентированной на карьерное зависимой активности проявление, для успешной адаптации необходимо развить мотивационный и когнитивный аспекты личности. Следует также сделать акцент на коррекцию самовосприятия. Развитие управленческих навыков и формирование внутреннего локуса контроля также будут способствовать профессионализации учебного процесса, осознанию субъектом себя как члена профессионального сообщества, утверждению в выборе специальности.

Студентам, занимающимся в карьерной активной зависимости образовательной среде, для эффективного преодоления периода приспособления к пространству вуза необходимо демонстрировать

повышенную инициативность, стимулировать свою интеллектуальную любознательность. Важно акцентировать внимание на развитии лидерских качеств, уделять время самопознанию и улучшению взаимопонимания в команде. Следует также совершенствовать когнитивные функции и навыки эффективного самоменеджмента.

Для адаптации в творческой образовательной среде студентам необходимо культивирование социально-психологических навыков, стимулирование их интереса и активности, взаимодействие с эмоциональной сферой личности и развитие лидерских способностей. Важно также установление контроля над внешними обстоятельствами и совершенствование навыков саморегуляции, а также умение позитивно воспринимать окружающих.

Выводы по главе 3

1. Субъективное отношение студентов к составляющим образовательного процесса имеет специфику в карьерной зависимой активности, карьерной активной зависимости и творческой образовательных средах. Карьерная образовательная среда зависимой активности связана с более положительными оценочными суждениями студентов по отношению к учебному заведению, нежели карьерная активной зависимости и творческая образовательные среды.

2. Творческая и карьерная образовательная среда активной зависимости характеризуются готовностью и стремлением студентов к практической деятельности, связанной с учебным заведением, сопровождающейся повышенной активностью в общении и деятельности между субъектами учебного процесса.

3. Творческая образовательная среда стимулирует развитие когнитивного компонента отношения студентов к образовательному

учреждению и субъектам образовательного процесса. Обучающиеся данной образовательной среды демонстрируют более высокую степень интереса к учебному процессу, они проявляют готовность и стремление получать, искать и перерабатывать новую информацию об учебном заведении, но при этом проявляют меньше эмоциональности в процессе демонстрации отношения к образовательной среде.

4. Карьерная зависимой активности и карьерная активной зависимости образовательные среды в сравнении с творческой в меньшей мере способствуют развитию практических навыков студентов и требуют формирования эффективного взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса.

5. Студенты, обучающиеся в карьерной образовательной среде зависимой активности, легче приспосабливаются к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса. У них лучше сформированы навыки учебной и научной деятельности, они способны усваивать и анализировать большой объем научного материала.

6. Карьерная образовательная среда активной зависимости достаточно хорошо справляется с вопросами академической адаптации, но в сравнении с карьерной образовательной средой зависимой активности не предусматривает необходимости в поиске такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вуза могли бы предупреждать, смягчать и устранять всевозможные отрицательные последствия дезадаптации студентов.

7. Психологическая адаптация студентов карьерной образовательной среды зависимой активности связана лишь внутренними компонентами, тогда как адаптация студентов, обучающихся в творческой и карьерной активной зависимости средах, – как с внутренними (свойственными личности студента), так и с внешними (свойственными самой образовательной среде), например, с силой внешнего воздействия на студента в процессе образования в вузе со стороны преподавателей или родственников.

8. Социально-психологическая адаптация студентов имеет особенности в разных типах образовательных сред (карьерной активной зависимости, карьерной зависимой активности и творческой). В карьерной образовательной среде зависимой активности социально-психологическая адаптация положительно связана с практическими действиями и активностью студентов, отрицательно – со свободой в образовательной среде, что показывает значимость в социальных контактах точного выполнения требований преподавателей.

В карьерной образовательной среде активной зависимости социально-психологическая адаптация студентов связана со всеми компонентами их субъективного отношения к образовательному процессу и свободой, которую предоставляет образовательная среда, что показывает насыщенность и гибкость социально-психологических процессов в данном типе образовательной среды.

В творческой образовательной среде социально-психологическая адаптация студентов сопряжена с эмоциональным, познавательным и поведенческим компонентами субъективного отношения студентов к образовательному процессу, что свидетельствует об эмоциональной насыщенности социально-психологических взаимодействий с преподавателями и однокурсниками, важности их роли в познании и организации поведения студентов.

9. Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов, обучающихся в карьерной образовательной среде зависимой активности, более динамична и неустойчива, а адаптационная готовность студентов данной образовательной среды тем выше, чем больше развиты психические процессы, выполняющие функцию рационального познания, совокупность побуждающих факторов, определяющих их активность, а также интеллектуально-психологические черты личности, проявляющиеся в стремлении к познанию окружающего мира.

Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в карьерной образовательной среде активной зависимости максимально надежна и функциональна, а адаптационная готовность студентов, помимо компонентов, характерных для карьерной образовательной среды зависимой активности, включает способность сбалансировать свой рабочий день, эффективно распределить силы и время, сконцентрироваться на поставленной задаче и выполнить все намеченное; способность активно взаимодействовать с окружающей действительностью и поддерживать благоприятный эмоциональный фон.

Отличительной особенностью структуры взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов творческой образовательной среды является ее устойчивость и сформированность, а также значимость эмоциональной и социально-психологической сфер.

10. По результатам работы был разработан перечень практических рекомендаций для повышения уровня адаптации студентов к вузовской среде (с учетом разных ее типов):

1) в рамках карьерной зависимой активности образовательной среды важно уделять внимание не только развитию профессиональных навыков, но и стимулированию творческого мышления, критического анализа, самостоятельности и ответственности у студентов, а для этого необходимо акцентировать мотивационный и когнитивный аспекты личности, провести коррекцию самовосприятия, работать над развитием управленческих навыков и формированием внутреннего локуса контроля;

2) в рамках карьерной активной зависимости образовательной среды следует создавать возможности для самопроявления обучающихся, давать выход их инициативности, интеллектуальному любопытству, акцентировать развитие лидерских качеств, самопознание и улучшение взаимопонимания в команде;

3) для адаптации в творческой образовательной среде студентам необходимо культивирование социально-психологических навыков,

стимулирование их интереса и активности, взаимодействие с эмоциональной сферой личности. Важно также установление контроля над внешними обстоятельствами и совершенствование навыков саморегуляции, а также умение позитивно воспринимать окружающих.

Проведенное диссертационное исследование свидетельствует о том, что выдвинутая гипотеза, согласно которой существуют особенности психологической адаптации студентов в разных типах образовательных сред вуза (карьерная зависимой активности, карьерная активной зависимости, творческая и т. д.), была подтверждена.

В качестве перспектив исследования можно обозначить разработку программы психолого-педагогического сопровождения процессов адаптации для обучающихся в высшей школе, проходящих профессиональную подготовку в образовательных средах разного типа, а также изучение особенностей психологической адаптации в других типах образовательных сред (догматической и безмятежной).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработка проблемы исследования, призванного установить особенности психологической адаптации студентов к различным типам образовательной среды, проводилась по нескольким направлениям, по каждому из которых были сформулированы следующие **выводы**.

1. Изучение актуальных научных публикаций по теме работы на предмет установления существующих исследовательских подходов к понятию психологической адаптации студентов к образовательной среде вуза показало, что данная проблематика востребована для исследования у представителей научного сообщества, о чем свидетельствует множество публикаций, посвященных образовательной среде вуза и психологической адаптации студентов. Вместе с тем проблема адаптации студентов к разным типам образовательной среды раскрыта в педагогической психологии не полностью: не изучена специфика личностных качеств студентов в них; не выявлены особенности академической и социально-психологической адаптации обучающихся высшей школы; не описано субъективное отношение студентов к компонентам образовательных сред разных типов; не изучена специфика структуры взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в разных типах образовательной среды.

2. В современном мире вопрос адаптации личности к образовательной среде высшего учебного заведения становится всё более актуальным. Этот процесс представляет собой комплекс психологических явлений, специфика которых связана с типом образовательной среды. Центральное место в психологической адаптации обучающихся организаций высшего образования занимают процессы приспособления, которые позволяют студентам без психоэмоциональных потерь преодолеть сложный период привыкания к новой системе отношений и требований в определенном типе образовательной среды вуза.

3. Субъективное отношение студентов к составляющим образовательного процесса имеет специфику в карьерной зависимой активности, карьерной активной зависимости и творческой образовательных средах. Карьерная образовательная среда зависимой активности связана с более положительными оценочными суждениями студентов по отношению к учебному заведению, нежели карьерная активной зависимости и творческая образовательные среды.

4. Творческая и карьерная активной зависимости образовательные среды характеризуются готовностью и стремлением студентов к практической деятельности, связанной с учебным заведением, сопровождающейся повышенной активностью в общении и деятельности между субъектами учебного процесса.

5. Творческая образовательная среда стимулирует развитие когнитивного компонента отношения студентов к учебному заведению и субъектам образовательного процесса. Студенты в данной образовательной среде демонстрируют более высокую степень интереса к учебному процессу, проявляют готовность и стремление получать, искать и перерабатывать новую информацию об образовательном учреждении, но при этом демонстрируют меньше эмоциональности в процессе отношения к образовательной среде.

6. Карьерная зависимой активности и карьерная активной зависимости образовательные среды в сравнении с творческой в меньшей мере способствуют развитию практических навыков студентов и требуют формирования эффективного взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса.

7. Студенты, обучающиеся в карьерной образовательной среде зависимой активности, легче приспосабливаются к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса. У них лучше сформированы навыки учебной и научной деятельности, они способны усваивать и анализировать большой объем научного материала.

8. Карьерная образовательная среда активной зависимости достаточно хорошо справляется с вопросами академической адаптации, но в сравнении с карьерной образовательной средой зависимой активности не предусматривает необходимости в поиске такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вуза могли бы предупреждать, смягчать и устранять всевозможные отрицательные последствия дезадаптации студентов.

9. Психологическая адаптация студентов карьерной образовательной среды зависимой активности связана лишь внутренними компонентами, тогда как адаптация студентов, обучающихся в творческой и карьерной активной зависимости среде, – как с внутренними (свойственными личности студента), так и с внешними (свойственными самой образовательной среде); например, силой внешнего воздействия на студента в процессе его обучения в вузе со стороны преподавателей или родственников.

10. Социально-психологическая адаптация студентов имеет особенности в разных типах образовательных сред (карьерной активной зависимости, карьерной зависимой активности и творческой). В карьерной образовательной среде зависимой активности социально-психологическая адаптация положительно связана с практическими действиями и активностью студентов, отрицательно – со свободой в образовательной среде, что показывает значимость в социальных контактах точного выполнения требований преподавателей.

В карьерной образовательной среде активной зависимости социально-психологическая адаптация студентов связана со всеми компонентами их субъективного отношения к образовательному процессу и свободой, которую предоставляет образовательная среда, что показывает насыщенность и гибкость социально-психологических процессов в данном ее типе.

В творческой образовательной среде социально-психологическая адаптация студентов сопряжена с эмоциональным, познавательным и поведенческими компонентами субъективного отношения студентов к

образовательному процессу, что свидетельствует об эмоциональной насыщенности социально-психологических взаимодействий с преподавателями и однокурсниками, важности их роли в познании и организации поведения студентов.

11. Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов, обучающихся в карьерной образовательной среде зависимой активности, более динамична и неустойчива, а адаптационная готовность студентов данной образовательной среды тем выше, чем больше развиты у них психические процессы, выполняющие функцию рационального познания, совокупность побуждающих факторов, определяющих их активность, а также интеллектуально-психологические черты личности, проявляющиеся в стремлении к познанию окружающего мира.

Структура взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов в карьерной образовательной среде активной зависимости максимально надежна и функциональна, а адаптационная готовность студентов, помимо компонентов, характерных для карьерной образовательной среды зависимой активности, включает способность сбалансировать свой рабочий день, эффективно распределить силы и время, сконцентрироваться на поставленной задаче и выполнить все намеченное, а также способность активно взаимодействовать с окружающей действительностью и сохранять благоприятный эмоциональный фон.

Отличительной особенностью структуры взаимосвязей личностных качеств и показателей адаптации студентов творческой образовательной среды является ее устойчивость и сформированность, а также значимость эмоциональной и социально-психологической сферы.

12. По результатам работы был разработан перечень практических рекомендаций для повышения уровня адаптации студентов к вузовской среде (с учетом разных ее типов):

1) в рамках карьерной зависимой активности образовательной среды важно уделять внимание не только развитию профессиональных навыков, но

и стимулированию творческого мышления, критического анализа, самостоятельности и ответственности у студентов, а для этого необходимо акцентировать мотивационный и когнитивный аспекты личности, провести коррекцию самовосприятия, работать над развитием управленческих навыков и формированием внутреннего локуса контроля;

2) в рамках карьерной активной зависимости образовательной среды следует создавать возможности для самопроявления обучающихся, давать выход их инициативности, интеллектуальному любопытству, акцентировать развитие лидерских качеств, самопознание и улучшение взаимопонимания в команде;

3) для адаптации в творческой образовательной среде студентам необходимо культивирование социально-психологических навыков, стимулирование их интереса и активности, взаимодействие с эмоциональной сферой личности. Важно также установление контроля над внешними обстоятельствами и совершенствование навыков саморегуляции, а также развитие умения позитивно воспринимать окружающих.

Проведенное диссертационное исследование свидетельствует о том, что выдвинутая гипотеза, согласно которой существуют особенности психологической адаптации студентов в разных типах образовательной среды вуза (карьерная зависимой активности, карьерная активной зависимости, творческая и т. д.), была подтверждена.

В качестве перспектив исследования можно обозначить разработку программы психолого-педагогического сопровождения процессов адаптации для студентов в образовательной среде рассмотренных типов, а также изучение особенностей психологической адаптации индивидов в других типах образовательной среды (догматической и безмятежной).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина, Л. В. Персонализация как ведущий образовательный тренд современности / Л. В. Абдалина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 2. – С. 10-13.
2. Абульханова-Славская, К. А. Личностные типы мышления личности / К. А. Абульханова-Славская // Когнитивная психология. – М. : Наука, 1986. – С. 112–144.
3. Авдиенко, Г. Ю. Социально-психологическая комфортность обучающегося вуза как субъекта учебной деятельности: теория, практика психологического сопровождения : дис. ... д-ра психол. наук / Г. Ю. Авдиенко. – СПб., 2021. – 407 с.
4. Агатева, И. Н. Социально-психологическая адаптация студентов в вузе / И. Н. Агатева, И. П. Иванова // Дорожно-транспортный комплекс: состояние, проблемы и перспективы развития : сборник научных трудов XXIII Международной технической научно-практической конференции, Чебоксары, 15 февраля 2024 года. – Чебоксары : МАДИ, 2024. – С. 295–298.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Питер, 2010. – 282 с.
6. Атарова, А. Н. Адаптация студентов первого курса в образовательной среде вуза : учебно-методическое пособие / А. Н. Атарова. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024. – 76 с.
7. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 270 с.
8. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова ; под редакцией И. А. Баевой;

Психологический институт Российской академии образования, лаборатория «НПЦ психологической безопасности образовательной среды и психологического обеспечения деятельности в экстремальной ситуации», РГПУ, лаборатория «Психологическая культура и безопасность в образовании», Московский городской психолого-педагогический университет, Центр экстренной психологической помощи. – М. : Экон-Информ, 2009. – 246 с. – ISBN 978-5-9506-0406-5.

9. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И. А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17, № 4. – С. 11–17.

10. Баева, И. А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2002. – Т. 2, № 3. – С. 16–26.

11. Баевский, Р. М. Проблема прогнозирования состояния здоровья организма в процессе его адаптации к различным воздействиям / Р. М. Баевский // Нервные и эндокринные механизмы стресса. – Кишинёв : Штиинца, 1980. – С. 30–61.

12. Баллыев, Б. Социально-психологическая адаптация как фактор социализации студентов в вузовскую среду / Б. Баллыев, Д. Ш. Одинамамадов, И. А. Еремина // Современные тенденции развития менеджмента и государственного управления : материалы всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 01 декабря 2022 года. – Орёл : Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС, 2022. – С. 29–33.

13. Барабанщиков, В. А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития / В. А. Барабанщиков // Идея системности в современной психологии. – М., 2005. – С. 30–41.

14. Белозерских, А. В. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников / А. В. Белозерских // Международный научный студенческий журнал. – 2021. – № 13. – С. 113–116.

15. Белоус, В. В. Проблема типа темперамента в современной дифференциальной психологии / В. В. Белоус // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 1. – С. 11–17.
16. Бельковец, Л. П. Лингвopsихофизиологическая концепция развития и саморегуляции субъекта в новой образовательной среде как актуальное содержание педагогической психологии / Л. П. Бельковец // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2008. – № 6. – С. 70–82.
17. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / Г. Ю. Беляев. – М., 2000. – 157 с.
18. Березовин, Н. А. Адаптация студентов и НОТ / Н. А. Березовин. – Минск : Университетское, 1990. – 132 с.
19. Бернар, К. Лекции по экспериментальной патологии / К. Бернар. – М. : Биомедгиз, 1938. – 512 с.
20. Богозов, Н. З. Психологический словарь / Н. З. Богозов, И. Г. Гозман, Г. В. Сахаров ; под ред. Н. Ф. Добрынина, С. Е. Советова. – Магадан, 1965. – 292 с.
21. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. ; Воронеж, 1995. – 144 с.
22. Бондаревская, А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Бондаревская. – Ростов н/Д., 2004. – 16 с.
23. Братусь, В. С. К проблеме человека в психологии / В. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–71.
24. Быструшкин, С. К. Психологическая адаптация студентов к условиям профессионального обучения / С. К. Быструшкин, И. Г. Селиверстова, Е. В. Гениатулина // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической

конференции, Красноярск, 15–29 ноября 2021 года. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2022. – С. 66–69.

25. Валеева, Г. В. Психологическая адаптация студентов как основа сохранения здоровья / Г. В. Валеева, З. И. Тюмасева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 3 (163). – С. 218–238. – DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.013.

26. Васельцова, И. А. Социально-педагогическая адаптация студентов первых курсов к образовательной среде вуза / И. А. Васельцова, А. Н. Игошкин, Ю. Ю. Бережник // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 2 (216). – С. 59–62. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2023.02.p59-63.

27. Вачков, И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.

28. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 148 с.

29. Верещагина, М. В. Психологическое сопровождение социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в условиях педагогического вуза / М. В. Верещагина, Е. Д. Дадагова, Г. В. Успаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 2. Психологические и философские науки. – 2024. – № 1 (1). – С. 19–31. – DOI 10.54351/25876074-2024-1-1-19.

30. Веряев, А. А. От образовательных сред к образовательному пространству понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс] / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Инфоирайка. URL: wmv.infoiraika.ru/tcxt/magaz/pcdagog_4/articl_1.html (дата обращения: 26.08.2024).

31. Виноградова, М. В. Учебно-воспитательный процесс как средство адаптации студента-первокурсника / М. В. Виноградова // Мир науки,

культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 114–116. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-299-114-116.

32. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М., 2005. – 674 с.

33. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2019. – 281 с.

34. Гальперин, П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1966. – № 4. – С. 128–135.

35. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Гензен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

36. Гаранина, Р. М. Адаптация первокурсника в образовательном пространстве вуза как один из факторов формирования его субъектной позиции / Р. М. Гаранина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 1 (49). – С. 75–88. – DOI 10.54509/22203036_2023_1_75.

37. Гатиева, Л. Х. М. Адаптация студентов к вузовской образовательной среде в контексте профессионально-личностного развития / Л. Х. М. Гатиева, Е. В. Черняева, А. Х. Тиллаев // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 4 (30). – С. 298–308. – DOI 10.15350/2409-7616.2021.4.29.

38. Геллер, Е. С. Смысл понятия «управления» в биокибернетике / Е. С. Геллер, В. И. Свенцицкий // Проблемы управления функциями организма человека и животных. – М., 1973. – С. 121–148.

39. Гончарова, Е. В. К проблеме психических состояний первокурсников и режима их двигательной активности в период адаптации к обучению в вузе / Е. В. Гончарова, Т. В. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 279–282.

40. Горизонтов, П. Д. Гомеостаз, его механизмы и значение / П. Д. Горизонтов // Гомеостаз. – М. : Медицина, 1976. – С. 5–23.

41. Григорьева, М. В. Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе / М. В. Григорьева,

Р. М. Шамионов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9 (43). – С. 127–130.

42. Григорьева, М. В. Особенности школьной адаптации в условиях реформирования образования / М. В. Григорьева // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 26–31.

43. Григорьева, М. В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии / М. В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 4. – С. 3–11.

44. Григорьева, М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации / М. В. Григорьева // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 33–42.

45. Григорьева, М. В. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе / М. В. Григорьева, Р. М. Шамионов, Н. М. Голубева // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 5. – С. 23–30.

46. Григорьева, М. В. Роль эмпатии в процессе социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе / М. В. Григорьева, А. В. Семина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 358–363.

47. Григорьева, М. В. Соотношение понятий «академическая адаптация» и «самоэффективность» в понимании учителей и школьных педагогов-психологов / М. В. Григорьева, М. В. Граур // Социальный мир человека : материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация». Серия «Язык социального» / под редакцией Н. И. Леонова. – М., 2018. – С. 69–72.

48. Григорьева, М. В. Структура психологической готовности выпускников школ к взаимодействию с образовательной средой вуза / М. В. Григорьева, О. Н. Локаткова // Известия Саратовского университета.

Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, № 2. – С. 103–108.

49. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.

50. Дегтярева, Н. А. Факторы адаптации студенческой молодежи к образовательному процессу высшей школы / Н. А. Дегтярева, Т. Е. Григорьева // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2022. – № 1 (44). – С. 1–19. – DOI 10.18799/26584956/2022/1/1162.

51. Денисова, А. О. Психологический климат и социально-психологическая адаптация персонала в организации / А. О. Денисова // Перспективы науки и образования. – 2017. – № 1 (25). – С. 56–59.

52. Дерябо, С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С. Д. Дерябо. – М., 1999. – 308 с.

53. Дикая, Л. Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям / Л. Г. Дикая // Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М., 1985. – С. 63–90.

54. Додонов, Б. И. Эмоциональные типы, типичность и гармоничное развитие личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1978. – Т. 3. – С. 21–31.

55. Ерлыгина, А. Н. Психологическая адаптация студентов первого курса к образовательной среде университета / А. Н. Ерлыгина, А. Н. Захарова, Г. С. Дулина // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов : в 2 частях / Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова. Часть II. – Чебоксары : Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, 2021. – С. 175–181.

56. Жангужинова, О. Ю. Психологическая адаптация студентов в высшем учебном заведении / О. Ю. Жангужинова // Социокультурные проблемы современного человека : материалы VIII Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 20–22 апреля 2022 года / под

редакцией Н. Я. Большуновой, Т. В. Белашиной, А. А. Александровой. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 168–172.

57. Жданов, А. В. Методология и методы исследования научно-образовательной среды в современных университетах Китая / А. В. Жданов // Академия профессионального образования. – 2016. – № 5. – С. 45–49.

58. Зеер, Э. Ф. Образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований / Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 205–211.

59. Иванов, Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 167–174.

60. Иванова, С. П. Учитель XXI в.: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 68 с.

61. Исаева, Л. Б. Образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований / Л. Б. Исаева // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15, № 13. – С. 280–284.

62. Исаева, Т. Е. Значение культурно-образовательной среды университета в гуманизации образовательного процесса / Т. Е. Исаева, А. Н. Рубаник // Преподаватель высшей школы в XXI веке : труды Международной научно-практической интернет-конференции, Ростов-на-Дону, 22 марта 2003 года / ред. Т. Е. Исаева ; Ростовский государственный университет путей сообщения, Министерство образования Ростовской области. Сборник 2. – Ростов н/Д. : Ростовский государственный университет путей сообщения, 2004. – С. 81–84.

63. Каганов, А. Б. Рождение гражданина / А. Б. Каганов. – М., 1983. – 244 с.

64. Казакова, И. В. Социально-психологическая адаптация и ценностные ориентации в юношеском возрасте (на примере студентов первого

курса) / И. В. Казакова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 3 (40). – С. 159–164. – DOI 10.36809/2309-9380-2023-40-159-164.

65. Казначеева, В. А. Социальная адаптация студентов к обучению в образовательной среде вуза / В. А. Казначеева // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2023. – № 4. – С. 42–47. – DOI 10.17805/trudy.2023.4.8.

66. Караваева, Ю. А. Адаптация первокурсников к образовательной среде вуза / Ю. А. Караваева // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза : материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 27 февраля 2023 года. Часть 2. – Новосибирск : Новосибирский государственный аграрный университет, 2023. – С. 37–40.

67. Кирушин, В. К. Адаптация к образовательной среде вуза / В. К. Кирушин // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы – 2023 : материалы X Международной молодежной научно-технической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, Казань, 13–15 апреля 2023 года. – Казань : ИП Сагиев А.Р., 2023. – С. 707–708.

68. Ковалев, Г. А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М., 1996. – С. 189–199.

69. Козлов, В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В. В. Козлов, В. А. Мазиллов, Н. П. Фетискин. – М., 2018. – 720 с.

70. Колесникова, Е. И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе / Е. И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2012. – № 1 (11). – С. 9–26.

71. Коржавина, Т. Н. Система педагогических условий успешной адаптации студентов к условиям вуза / Т. Н. Коржавина // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 5. – DOI 10.17513/spno.32603.

72. Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М. : Педагогика, 1990. – 267 с.

73. Круглов, А. М. Адаптация студентов к современной образовательной среде вуза / А. М. Круглов // Журнал педагогических исследований. – 2023. – Т. 8, № 6. – С. 141–149. – DOI 10.12737/2500-3305-2024-8-6-141-149.

74. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 142 с.

75. Крылова, Н. Н. Взаимосвязь самоотношения с саморегуляцией и социально-психологическими характеристиками на этапе адаптации студента-медика к образовательной среде вуза / Н. Н. Крылова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024. – № 18. – С. 109–117. – DOI 10.24412/2712-827X-2024-18-109-117.

76. Кукушкин, В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушин. – М. ; Ростов н/Д. : МарТ, 2006. – 224 с.

77. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. – Л., 1924. – 290 с.

78. Лактионова, Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов / Е. Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40–54.

79. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды : дис. ... д-ра психол. н. / Е. Б. Лактионова. – СПб., 2013.– 459 с.

80. Латушкина, Ю. А. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе / Ю. А. Латушкина,

И. Ю. Машкова, П. А. Побокин // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 4 (60). – С. 143–149.

81. Латышева, М. А. Адаптация первокурсников к образовательной среде вуза: актуальные проблемы и способы их решения / М. А. Латышева // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Севастополь, 14–15 октября 2022 года. – Севастополь : Институт природно-технических систем, 2022. – С. 469–472.

82. Лебедева, В. П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.

83. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб., 2000. – 368 с.

84. Левченко, М. В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе / М. В. Левченко // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1983. – С. 16–25.

85. Леонова, А. Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности / А. Б. Леонова, В. И. Медведев. – М. : МГУ, 1981. – 144 с.

86. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 224 с.

87. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт; сост. И. Н. Решетень. М. : Педагогика, 1988. – 400 с.

88. Ливитов, Н. Д. О психическом состоянии человека / Н. Д. Ливитов. – М. : Просвещение, 1964. – 168 с.

89. Лимонова, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов высшей школы / О. О. Лимонова, Н. Б. Дрожжина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 6. – С. 1–29.

90. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. ; Воронеж, 2003. – 204 с.

91. Лукашевич, П. Л. Социально-психологическая адаптация студентов 1 курса как фактор профессионального вхождения в профессию / П. Л. Лукашевич, М. Е. Соловьев, В. В. Качинская // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2023. – № 4. – С. 31–40.

92. Мазуренко, А. В. Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодежи в культурно-образовательной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Мазуренко. – Ростов н/Д., 2006. – 183 с.

93. Маклаков, А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : дис. ... д-ра психол. наук / А. Г. Маклаков. – СПб., 1996. – 238 с.

94. Мантрова, М. С. Изучение многофакторной детерминированности процесса адаптации первокурсников к образовательной среде вуза / М. С. Мантрова, И. В. Чикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12, № 3 (44). – С. 133–136. – DOI 10.57145/27128474_2023_12_03_31.

95. Медведев, В. И. Психологические реакции человека в экспериментальных условиях / В. И. Медведев // Руководство по физиологии. – М. : Наука, 1979. – С. 625–674.

96. Меерсон, Ф. З. Физиология адаптационных процессов / Ф. З. Меерсон. – М. : Наука, 1986. – 220 с.

97. Мелькумова, Н. Ю. Методика диагностики психологических характеристик, влияющих на дидактическую адаптацию студентов в вузе [Электронный ресурс] / Н. Ю. Мелькумова, Н. Г. Живаев // Психологическая лаборатория. – URL: <http://psylab.mybb.ru/viewtopic.php?id=15> (дата обращения: 26.08.2024).

98. Менг, Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Менг. – СПб., 1999. – 456 с.

99. Мендова, Н. С. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в высшей школе средствами информационно-коммуникационных технологий / Н. С. Мендова, О. А. Воскресенко // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 9. – С. 156–160.
100. Молдабаева, Р. А. Психологическая адаптация студентов к обучению в вузе / Р. А. Молдабаева, Д. А. Жансерикова // Инновационная наука. – 2022. – № 6-2. – С. 111–113.
101. Мороз, А. С. Адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде вуза / А. С. Мороз // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни : материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 24 апреля 2023 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 418–424.
102. Моросанова, В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 132–144.
103. Найбоченко, И. А. Психологическое сопровождение студентов-первокурсников в период адаптации / И. А. Найбоченко // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы Международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д., 2021. – С. 217–223.
104. Небылицын, В. Д. Функциональное состояние нервной системы человека и её основные свойства / В. Д. Небылицын // Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М. : Наука, 1976. – С. 187–192.
105. Немов, Р. С. Психология : словарь-справочник. В 2 ч. Ч. 2 / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
106. Образовательная среда вуза / Е. А. Леванова, А. Б. Серых, Т. В. Пушкарева, Л. В. Трегубова // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 10 (19). – С. 212–213.

107. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. М. : Оникс ; Мир и образование, 2007. – 640 с.

108. Осипова, Т. А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Осипова. – Тюмень, 2006. – 188 с.

109. Особенности проявления уровня виктимности у студентов во время подготовки к экзаменационной сессии / О. А. Анисимова, В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова, В. В. Терещенко // Учитель и время. – 2019. – № 14. – С. 10–16.

110. Панов, В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения / В. И. Панов // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 14–20.

111. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб., 2007. – 80 с.

112. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 196 с.

113. Пежемская, Ю. С. Развивающий диалог в современной образовательной среде / Ю. С. Пежемская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 5. – С. 270–274.

114. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 224 с.

115. Писарева, С. А. Образовательная среда профильного обучения : учебно-методическое пособие для учителей / С. А. Писарева. – СПб. : КАРО, 2005. – 188 с.

116. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

117. Повshedная, Ф. В. Адаптация магистрантов к обучению в образовательной среде педагогического вуза / Ф. В. Повshedная,

К. Р. Лебедев // Актуальные проблемы педагогики и образования : сборник научных статей XXV международной научно-практической конференции, Брянск, 18–19 апреля 2024 года. – Брянск : ООО «Аверс», 2024. – С. 77–82.

118. Поздеева, О. Ю. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса технического университета / О. Ю. Поздеева // Двадцать восьмая годовая сессия Ученого совета Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, 10–12 февраля 2021 года. – Сыктывкар : Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2021. – С. 698–701.

119. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 119 с.

120. Опросник социально-психологической адаптации Р. Даймонда – К. Роджерса // Психология адаптации человека : учебное пособие. – СПб. : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 90–94.

121. Прихода, И. В. Социально психологическая адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении как актуальная проблема современной системы высшего образования / И. В. Прихода // Россия и мир XXI века в зеркале социально-гуманитарных исследований : межвузовский научный сборник Международной научно-практической конференции, Воронеж, 29 марта 2024 года. – Воронеж : Научная книга, 2024. – С. 131–136.

122. Пятницкая, И. Н. Общая и частная наркология / И. Н. Пятницкая. – М. : Медицина, 2008. – ISBN 5-225-03329-6.

123. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Медицинская пресса, 2002. – 186 с.

124. Репринцев, А. В. Социальная и профессиональная адаптация студентов в образовательной среде вуза в последней трети XX в.: опыт организации и интерпретации / А. В. Репринцев // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 75–91. – DOI 10.15293/1813-4718.2401.08.

125. Рубин, Б. Г. Студент глазами социолога / Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников. – Ростов н/Д., 1986. – 224 с.
126. Рубинштейн, С. Я. О воспитании привычек у детей / С. Л. Рубинштейн. – М., 1996. – 44 с.
127. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 316 с.
128. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 220 с.
129. Рубцов, В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / В. В. Рубцов. – Новосибирск : Новь, 1996. – 120 с.
130. Рубцов, В. В. Социальные взаимодействия и обучение / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 5–9.
131. Рябикина, З. И. Перспективы исследований личности с теоретико-методологических позиций психологии субъекта / З. И. Рябикина // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – № 3. – С. 6–19.
132. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 189 с.
133. Сергеев, Н. К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков. – М. : Логос, 2013. – 364 с.
134. Сиомичев, А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Сиомичев. – Л., 1985. – 24 с.
135. Слободчиков, В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. – 2005. – № 2. – С. 53–55.
136. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 183–196.

137. Соколова, Н. А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 9 (64). – С. 36–40.
138. Социологический энциклопедический словарь. – М. : М-Норма, 1998. – 480 с.
139. Социология : энциклопедия. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1311 с.
140. Спичко, Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н. А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44–48.
141. Столяренко, А. М. Психологические и педагогические основания профессионально-личностного ориентированного высшего образования / А. М. Столяренко // Вестник Академии права и управления. – 2010. – № 19. – С. 140–142.
142. Тарасов, С. В. Образовательная среда и развитие школьника / С. В. Тарасов. – СПб. : ЛОИРО, 2003. – 139 с.
143. Терещенко, В. В. Психологические характеристики взросления современной молодежи с учетом специфики образовательной среды / В. В. Терещенко // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – № 5. – С. 432–438.
144. Терещенко, В. В. Специфика взросления студентов в образовательной среде колледжа и вуза Смоленского региона / В. В. Терещенко // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – № 4. – С. 633–640.
145. Технологии проектирования социальной среды : учебно-методический комплекс / А. В. Березовский [и др.]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. АИ. Герцена, 2008. – 156 с.
146. Ткаченко, Н. Н. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / Н. Н. Ткаченко // Мировые научные исследования современности: возможности и перспективы развития : материалы XVI международной научно-практической конференции, Ростов-

на-Дону, 31 марта 2022 года. Часть 1. – Ставрополь: Параграф, 2022. – С. 308-312.

147. Ткаченко, Н. Н. Особенности психологической адаптации студентов к образовательной среде карьерного типа / Н. Н. Ткаченко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2020. – № 5. – С. 71–74. – DOI 10.37882/2500-3682.2020.05.17.

148. Ткаченко, Н. Н. Психологическая адаптация студентов к образовательной среде организации высшего образования / Н. Н. Ткаченко // Научные исследования, разработки и практические внедрения : материалы VII Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Ставрополь, 31 января 2022 года. Часть 1. – Ставрополь : Параграф, 2022. – С. 202–209.

149. Ткаченко, Н. Н. Социально-психологическая адаптация студентов в образовательной среде разного типа / Н. Н. Ткаченко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 4 (25). – С. 358–360.

150. Ткаченко, Н. Н. Сравнительный анализ показателей психологической адаптации студентов в различных типах образовательных сред / Н. Н. Ткаченко // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7, № 1. – С. 203–207. – DOI 10.58224/2658-3313-2024-7-1-203-207.

151. Улановская, И. М. Подход к классификации образовательных сред / И. М. Улановская // Психология как профессия. – 2002. – Т. 9, № 3. – С. 156–157.

152. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М. : Наука, 1966. – 112 с.

153. Федосеева, И. Ф. Успехи и психологические проблемы у студентов-первокурсников в процессе адаптации к обучению в медицинском университете / И. Ф. Федосеева, Г. В. Акименко // Дневник науки. – 2022. – № 3 (63). – С. 7–11.

154. Федотова, К. А. Технологии психологической помощи в период социальной адаптации иностранных студентов в среде российского вуза / К. А. Федотова, Е. В. Евдокимова, И. В. Ткаченко // Социально-

психологические проблемы современной семьи: психолого-педагогическая поддержка и наставничество : сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, Армавир, 10 октября 2023 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2023. – С. 235–240.

155. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.

156. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя.– М. : Политиздат, 1975. – 519 с.

157. Цветкова, Л. А. Система социально-психологического мониторинга – основа снижения поведения риска в образовательной среде / Л. А. Цветкова, Н. А. Антонова // Интегративный подход к познанию психологии человека. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. – С. 280–292.

158. Черникова, Т. В. Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы : учебно-методическое пособие / Т. В. Черникова. – М., 2004. – 186 с.

159. Черникова, Т. В. Управление развитием образовательного учреждения : учебно-методическое пособие / Т. В. Черникова. – М., 2004. – 164 с.

160. Чижкова, М. Б. Особенности видов адаптации к образовательной среде у студентов-первокурсников медицинского университета / М. Б. Чижкова // Психология обучения. – 2021. – № 4. – С. 51–61.

161. Чупрова, Л. В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации / Л. В. Чупрова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 167–170.

162. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Институт практической психологии ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 288 с.

163. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. – Саратов : Научная книга, 2008. – 296 с.
164. Шендрик, И. Г. Саморазвитие личности в контексте проектирования образования / И. Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 39–44.
165. Шерешкова, Е. А. Жизнеспособность и социально-психологическая адаптация студентов к образовательной среде вуза / Е. А. Шерешкова // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 5 (65). – С. 549–565. – DOI 10.32744/pse.2023.5.32.
166. Шнейдер, Л. Б. Психология карьеры : учебник и практикум / Л. Б. Шнейдер, З. С. Акбиева, О. П. Цариценцева. – М. : Юрайт, 2020. – 136 с. – ISBN 978-5-534-06900-6.
167. Шорохова, Е. В. Социально-психологическое понимание личности / Е. В. Шорохова // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 66–69.
168. Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе / под ред. В. А. Ясвина, С. А. Беловой. – М. : Смысл, 2009. – 460 с.
169. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М., 1974. – 232 с.
170. Якиманская, И. С. Педагогическая психология (основные проблемы) : учебное пособие / И. С. Якиманская. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2008. – 164 с. – ISBN 978-5-9770-0148-9. – EDN QXYVZP.
171. Ясвин, В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, № 1. С. 80–90. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90.

172. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М., 2001. – 365 с.

173. Ясвин, В. А. Оценка студентами университетской среды на основе метода векторного моделирования / В. А. Ясвин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1, № 2. – С. 33–37.

174. Ясвин, В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 295–314. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314.

175. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

176. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М., 2000. – 164 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Бланк для экспертизы эмоционального отношения студентов к образовательной среде (В. А. Ясвин)

Показатели	Балл
А.1. Характер эмоционального восприятия респондентом педагогов	
А.2. Характер эмоционального восприятия респондентом обучающихся	
А.3. Характер эмоционального восприятия респондентом образовательного процесса	
А.4. Характер эмоционального восприятия респондентом помещений и оборудования	
Б.1. Познавательный интерес респондента, направленный на педагогов	
Б.2. Познавательный интерес респондента, направленный на обучающихся	
Б.3. Познавательный интерес респондента, направленный на образовательный процесс	
Б.4. Познавательный интерес респондента, направленный на помещения и оборудование	
В.1. Характер взаимодействия респондента с педагогами	
В.2. Характер взаимодействия респондента с обучающимися	
В.3. Психологическая включенность респондента в образовательный процесс	
В.4. Активность респондента в использовании помещений и оборудования	
Г.1. Сверхнормативная активность респондента по отношению к педагогам	
Г.2. Сверхнормативная активность респондента по отношению к обучающимся	
Г.3. Стремление респондента влиять на эффективность образовательного процесса	
Г.4. Стремление респондента к усовершенствованию помещения и оборудования	

**Авторская анкета «Психологическая адаптация студентов
к различным типам образовательных сред»**

Уважаемые студенты! Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты, целью которой является выяснение вашего самочувствия и отношения к различным сторонам образовательного процесса в вузе. Данные будут использоваться только в научных целях. Старайтесь отвечать так, как это есть в реальности и характерно для вас.

Запишите курс _____ и номер группы _____.

Сколько вам лет _____

Пол _____

Оцените, пожалуйста, насколько у вас выражены следующие черты, обозначенные в вопросах анкеты. Отметьте число на шкале, учитывая, что 10 баллов – самая высокая степень выраженности, а 0 баллов – самая низкая.

Блок потребностно-мотивационных показателей

1. Степень самостоятельности выбора своей профессии.

012345678910

2. Насколько у вас выражена потребность в новой информации в выбранной профессиональной области.

012345678910

3. Насколько выражено у вас желание освоить именно эту профессию, по профилю которой вы учитесь.

012345678910

4. Ваше стремление выполнить учебное задание хорошо.

012345678910

5. Ваше стремление соответствовать требованиям преподавателя.

012345678910

6. Ваше стремление быть компетентным в своей профессии.

012345678910

7. Ваше стремление освоить практические навыки по своей профессии.

012345678910

8. Ваше стремление задавать вопросы преподавателю по учебному материалу.

012345678910

9. Ваше стремление получать хорошие отметки на этапе контроля знаний или экзамене.

012345678910

10. Ваше стремление продолжить профессиональное обучение.

012345678910

11. Ваше стремление к тому, чтобы понять новые требования к вам со стороны новых преподавателей

012345678910

12. Ваше стремление к активным действиям в новой учебной ситуации

012345678910

Блок эмоциональных показателей

13. Количество и силу переживания вами позитивных эмоций, связанных с процессом учебы

012345678910

14. Количество и силу переживания вами отрицательных эмоций, связанных с процессом учебы

012345678910

15. Количество и силу переживания вами позитивных эмоций в процессе взаимодействия с однокурсниками

012345678910

16. Количество и силу переживания вами отрицательных эмоций в процессе взаимодействия с однокурсниками

012345678910

17. Количество и силу переживания вами позитивных эмоций в процессе взаимодействия с преподавателями

012345678910

18. Количество и силу переживания вами отрицательных эмоций в процессе взаимодействия с преподавателями

012345678910

19. Эмоциональную насыщенность процесса обучения

012345678910

20. Степень вашей тревоги в процессе обучения

012345678910

21. Степень вашей тревоги во время сессии

012345678910

22. Боязнь не соответствовать требованиям образовательной среды

012345678910

23. Ваш эмоциональный комфорт от того, что ситуации в вузе изменяются и требуют от вас изобретательности в поведении

012345678910

24. Ваш эмоциональный дискомфорт от того, что ситуации в вузе постоянно изменяются и надо к ним приспосабливаться

012345678910

Блок когнитивных показателей

25. Количество и частоту мысленных представлений вами заранее новых учебных ситуаций, к которым надо приспосабливаться

012345678910

26. Напряженность вашей мыслительной деятельности во время новых учебных занятий

012345678910

27. Напряженность работы вашего внимания во время новых учебных занятий

012345678910

28. Напряженность работы вашей памяти во время новых учебных занятий

012345678910

29. Ваши способности делать что-то новое без ошибок сразу, а не после тренировки или упражнения

012345678910

30. Вашу способность замечать малейшие изменения в учебном материале, задаче, задании, ситуации

012345678910

31. Вашу способность выстраивать схему ответа и следовать ей при опросе

012345678910

32. Вашу способность формулировать и высказывать мысли

012345678910

33. Вашу способность к анализу учебного материала, то есть к умению разложить материал на отдельные разделы

012345678910

34. Вашу способность к синтезу учебного материала, то есть к умению объединить любой материал в единое целое

012345678910

35. Ваши способности к усвоению большого объема учебной информации

012345678910

36. Вашу способность сконцентрироваться и продуктивно работать на всем протяжении учебных занятий

012345678910

Блок социально-психологических показателей

37. Благоприятность социально-психологического климата в учебной группе

012345678910

38. Эффективность взаимодействия с преподавателями во время образовательного процесса

012345678910

39. Доступность необходимой информации об образовательном процессе

012345678910

40. Быстроту вашего знакомства с новыми людьми в процессе вашей учебы

012345678910

41. Легкость знакомства с новыми людьми в процессе вашей учебы

012345678910

42. Количество и насыщенность ваших социальных контактов в процессе учебы

012345678910

43. Возможности неформального общения с однокурсниками

012345678910

44. Возможности неформального общения с преподавателями

012345678910

45. Возможности социально-психологической поддержки от окружающих в процессе привыкания к новым ситуациям в вузе

012345678910

46. В какой степени вы принимаете то, что окружающие не такие, как все, а являются необычными людьми

012345678910

47. Ваше стремление понять окружающих

012345678910

48. Ваше стремление к эффективному взаимодействию с участниками образовательного процесса

012345678910

Блок организационных и общих показателей

49. Ваше стремление к порядку и соблюдению режима в процессе организации учебной деятельности

012345678910

50. Ваша настроенность в начале семестра на то, чтобы понять суть требований образовательной среды

012345678910

51. Ваша ориентация на продуктивное решение спорных вопросов в образовательном процессе

012345678910

52. Возможности саморегуляции своих негативных эмоциональных и физиологических состояний в образовательном процессе

012345678910

53. Вашу удовлетворенность учебой в вузе

012345678910

54. Степень вашей усталости во время учебы вначале семестра

012345678910

55. Желание обратиться к окружающим за помощью в начале семестра

012345678910

56. Степень неопределенности в новых ситуациях в процессе образования

012345678910

57. Напряженность динамики образовательных ситуаций в вузе, то есть как часто они изменяются

012345678910

58. Степень вашего риска в новых образовательных ситуациях

012345678910

59. Силу внешнего воздействия на вас в процессе образования в вузе (со стороны преподавателей или родственников)

012345678910

60. Качество вашего образования

012345678910

Блок открытых вопросов

61. Опишите, пожалуйста, как вы обычно ведете себя перед новой ситуацией, в которую вам предстоит попасть на следующий день (имеются в виду ситуации, относящиеся к образовательному процессу в вузе)

62. Опишите, пожалуйста, наиболее типичное для вас поведение в новой ситуации в вузе

63. Напишите, как вы обычно ведете себя на занятиях в начале семестра

64. Перечислите, пожалуйста, как можно больше факторов, которые влияют на ваше поведение и действия во время занятий в начале семестра, и напишите, как именно влияет каждый фактор, используя следующую схему: указание фактора – следствие (то есть, что с вами происходит); следующий фактор – следствие и т.д.

65. Опишите, пожалуйста, ваши действия в новых неожиданных ситуациях, которые могут возникнуть и возникают в вузе

66. Опишите, пожалуйста, ваше состояние в новых неожиданных ситуациях, которые могут возникнуть и возникают в вузе

67. Напишите, пожалуйста, ваше отношение к неожиданным новым ситуациям и объясните, почему оно именно такое

68. Напишите, что бы вы хотели изменить в процессе своей учебы

Спасибо за участие в опросе!

**Методика диагностики психологических характеристик,
влияющих на дидактическую адаптацию студентов в вузе**

Н. Ю. Мелькумова, Н. Г. Живаев (ЯрГУ, Ярославль)

Текст опросника

1. Каждый день для меня – это новое открытие.
2. Я умею правильно распределять время.
3. Я не склонен долго обдумывать предстоящий ответ.
4. Мне нравится читать дополнительную литературу по учебному предмету.
5. Я успеваю выполнить все домашние задания.
6. Я часто отвечаю на семинарах.
7. Я рассматриваю разные точки зрения ученых на одну и ту же проблему.
8. Я могу назвать себя педантичным человеком.
9. Я активно участвую в жизни студенческой группы.
10. Мне будет интересно подготовить доклад по заданной теме.
11. Я всегда планирую выполнение домашних заданий.
12. Я скорее действую, чем думаю.
13. По возможности я не пропускаю культурные мероприятия города.
14. Лучший принцип – «Делу время, а потехе час».
15. Сначала я высказываю свое мнение, а только потом его анализирую.
16. Я стремлюсь прочитать как можно больше книг по интересующему предмету.
17. На моем столе обычно беспорядок.
18. В магазине я сразу обращаюсь за помощью к менеджеру.
19. Любые курсы, тренинги я воспринимаю с энтузиазмом.
20. Я живу не по средствам.
21. Я всегда размышляю, анализирую, прежде чем предпринять какое-либо действие.
22. На семинаре я часто задаю вопросы по интересующей теме.
23. Я часто откладываю важные дела на следующий день.
24. На семинарах я не люблю вступать в дискуссии.
25. Я всегда останавливаюсь, проходя мимо стенда с объявлениями.
26. Часто я совершаю необдуманные поступки.
27. Я предпринимаю реальные шаги к достижению поставленной цели, а не обдумываю их.
28. По возможности я готовлюсь к занятию только по учебнику.
29. Я могу забыть про чью-либо просьбу.
30. Я привык принимать взвешенные решения.

31. Мне нравится решать одну задачу разными способами.
32. В моей комнате обычно порядок.
33. Иногда меня принимают за нерешительного человека.
34. Минимально необходимой информации по учебному предмету мне достаточно.
35. Я не всегда довожу до конца начатое дело.
36. Я долго ищу ответ на поставленный вопрос.
37. Чем сложнее задача, тем она интереснее для меня.
38. Я сделаю все для того, чтобы закончить работу в срок.
39. Я сначала долго обдумываю то, что собираюсь сделать.
40. Дополнительно я согласился бы на интересную, но не оплачиваемую работу.
41. Я считаю, что можно немного не уложиться в отведенные сроки.
42. В магазине я предпочитаю сначала самостоятельно осмотреть витрины с товаром.
43. Я не могу долго разрабатывать одну и ту же тему.
44. Я постоянно ношу часы.
45. Мне нравится принимать участие во всевозможных конкурсах, соревнованиях.
46. Летом я лучше буду отдыхать на пляже, чем пойду на экскурсию.
47. Я записываю все необходимое, чтобы не забыть.
48. Я предпочту промолчать, чем вступить в спор.
49. Я отвечу на семинаре только при условии, что меня оценят.
50. При подготовке к экзамену мне приходится в последний момент запоминать большой объем информации.
51. Я сначала делаю, а потом смотрю, что получилось.
52. Я лучше посмотрю художественный фильм по классическому произведению, чем прочитаю его в оригинале.
53. Утром я всегда заправляю свою постель.
54. Я участвую в конференциях.
55. Я обладаю большим стремлением к знаниям.
56. Я все делаю в последний момент.
57. Часто я действую импульсивно, ничего не обдумывая.
58. Лучше я буду делать все как обычно, чем буду искать новые способы.
59. Мне постоянно не хватает времени.
60. Сразу после получения задания я начинаю действовать.

Ключ

Шкала любознательности: вопросы 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 31, 37, 40, 55 (нет – 1, не знаю – 2, да – 3), 28, 34, 43, 46, 49, 52, 58 (нет – 3, не знаю – 2, да – 1).

Шкала организованности: вопросы 2, 5, 8, 11, 14, 32, 38, 44, 47, 53 (нет – 1, не знаю – 2, да – 3), 17, 20, 23, 26, 29, 35, 41, 50, 56, 59 (нет – 3, не знаю – 2, да – 1).

Шкала активности: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 27, 45, 51, 54, 57, 60 (нет – 1, не знаю – 2, да – 3), 21, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 48 (нет – 3, не знаю – 2, да – 1).

Методика диагностики социально-психологической адаптации

К. Роджерса и Р. Даймонда

Опросник СПА

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь в разговор.
2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любит состязание, соревнование, борьбу.
4. Предъявляет к себе высокие требования.
5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда
9. Теплые, добрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый; держится ото всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.
13. Чувствует, что не в силах хоть что-нибудь изменить, все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать – иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается от мечты к действительности.
18. Всегда готов к защите и даже нападению: «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.
19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставлять себя, разрешать себе; самоконтроль для него не проблема.
20. Часто портится настроение: накатывает уныние, хандра.
21. Все, что касается других, не волнует: сосредоточен на себе; занят собой.
22. Люди, как правило, ему нравятся.
23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.
24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.
25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.
26. С окружающими обычно ладит.
27. Всего труднее бороться с самим собой.
28. Настораживает незаслуженное доброжелательное отношение окружающих.
29. В душе – оптимист, верит в лучшее.

30. Человек неподатливый, упрямый; таких называют трудными.
31. К людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.
32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его.
34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.
35. Человек с привлекательной внешностью.
36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.
37. Приняв решение, следует ему.
38. Принимает, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других людей.
39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.
40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.
41. Всем доволен.
42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.
43. Чувствует вялость; все, что раньше волновало, стало вдруг безразличным.
44. Уравновешен, спокоен.
45. Разозлившись, нередко выходит из себя.
46. Часто чувствует себя обиженным.
47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий: не хватает сдержанности.
48. Бывает, что сплетничает.
49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.
50. Довольно трудно быть самим собой.
51. На первом месте рассудок, а не чувство: прежде чем что-либо сделать, подумает.
52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен напридумывать лишнего... Словом – не от мира сего.
53. Человек терпимый к людям и принимает каждого таким, каков он есть.
54. Старается не думать о своих проблемах.
55. Считает себя интересным человеком – привлекательным как личность, заметным.
56. Человек стеснительный, легко тушуетя.
57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, чтобы довел дело до конца.
58. В душе чувствует превосходство над другими.

59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.
60. Боится того, что подумают о нем другие.
61. Честолюбив, равнодушен к успеху, похвале: в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.
62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения.
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
65. Себя просто недостаточно ценит.
66. По натуре вожак и умеет влиять на других.
67. Относится к себе в целом хорошо.
68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.
69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно — если разногласия грозят стать явными.
70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.
71. Пребывает в растерянности, все спуталось, все смешалось у него.
72. Доволен собой.
73. Невезучий.
74. Человек приятный, располагающий к себе.
75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.
76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.
77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх: а вдруг — не справлюсь, а вдруг — не получится.
78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно бы тревожило.
79. Умеет упорно работать.
80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.
81. Случается, что говорит о том, в чем совсем не разбирается.
82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.
86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.
87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Человек толковый, любит размышлять.
89. Иной раз любит прихвастнуть.
90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.

91. Стараются полагаться на свои силы, не рассчитывают на чью-то помощь.
92. Никогда не опаздывает.
93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Выделяется среди других.
95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.
96. В себе все ясно, себя хорошо понимает.
97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.
98. Силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать; со всем может справиться.
99. Себя не ценит: никто его всерьез не воспринимает; в лучшем случае к нему снисходительны, просто терпят.
100. Беспокоится, что лица противоположного пола слишком занимают мысли.
101. Все свои привычки считает хорошими.