

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

СИМАКОВА НИНА ЮРЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И
АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Направление подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к. пс. н., доцент Дубовик Е.Ю.

Научный руководитель
к. пс. н., доцент Миллер О.М.

Дата защиты

Обучающийся
Симакова Н.Ю.

Оценка _____

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОЛЛЕДЖУ	6
1.1. Подходы к изучению эмоционально-волевой регуляции.....	6
1.2. Формирование эмоций и воли в раннем юношеском возрасте.....	9
1.3. Основные подходы к изучению адаптации и адаптированности студентов.....	15
1.4. Основные факторы, влияющие на процесс адаптированности студентов к педагогической деятельности.....	23
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	31
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	32
2.1. Описание эмпирической выборки и методик исследования.....	32
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	34
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	49
ПРИЛОЖЕНИЯ	53

ВВЕДЕНИЕ

Обучение в педагогическом колледже включает выпускников школ в новую для них образовательную среду, что запускает механизм процесса адаптации. От того, успешна ли будет адаптация, зависит готовность обучающихся к преодолению различного уровня трудностей, актуализацию резервных возможностей, возникающих в процессе обучения. Студенту необходимо в короткие сроки освоить требования, которые предъявляет к нему колледж, найти общий язык и взаимопонимание с преподавателями и однокурсниками. Если он не может это сделать, то это скажется на его желании учиться, повлечет за собой проблемы в образовательной среде и уход из колледжа. Результатом процесса адаптации является адаптированность.

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования взаимодействия различных сторон регуляторного процесса. В центре нашего подхода находятся проблемы взаимодействия эмоциональных и волевых проявлений в регуляции деятельности. Значимость этих проблем подчеркивает В.Д. Шадриков, говоря о том, что эмоции выступают важным фактором в формировании психологической функциональной системы деятельности. Тесное единство эмоций и воли отмечает О.В. Дашкевич и ряд других авторов.

Эмоциональная регуляция может совпадать с волевой регуляцией, но так же может и конкурировать с ней. Если эмоции дезорганизуют деятельность и чрезмерно сильны, или определяются непосредственными импульсами и мотивами, которые расходятся с ценностями и импульсами, то может вступить в силу волевая регуляция.

Чаще всего проблему эмоциональной регуляции в психологии рассматривают в связи с необходимостью эффективного управления поведением в стрессовых ситуациях, при анализе разных видов деятельности (трудовой, учебной, игровой, коммуникативной, речевой, спортивной и т.п.),

при раскрытии вариантов нарушения регуляторных механизмов поведения и формирования невротических расстройств личности [28; 40].

Все это ставит проблему исследования связь эмоционально-волевой регуляции и социально-психологической адаптации студентов к обучению в педагогическом колледже.

Цель исследования: выявить связь эмоционально-волевой регуляции и адаптированности студентов к обучению в педагогическом колледже.

Объектом исследования является связь эмоционально-волевой регуляции и адаптированность студентов.

Предметом исследования является связь эмоционально-волевой регуляции и адаптированности студентов к обучению в педагогическом колледже.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что чем выше эмоционально-волевая регуляция, тем выше у них уровень адаптированности

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть основные подходы к изучению адаптации и адаптированности студентов;
- 2) проанализировать исследования факторов, влияющих на процесс адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении;
- 3) изучить подходы к изучению эмоционально-волевой регуляции;
- 4) эмпирическим путем выявить связь эмоционально-волевой регуляции психологической адаптированности студентов;
- 5) разработать методические рекомендации для кураторов по оказанию помощи студентам в процессе адаптации к обучению в колледже.

Методы исследования: изучение и анализ научной литературы; тестирование, сравнительный анализ, обобщение, количественные и качественные методы обработки данных.

База исследования: ГБПОУ Братский педагогический колледж филиал в г. Тулуне.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы и результаты проведенного исследования могут быть полезны психологической службе колледжа для оказания психологической помощи студентам; кураторам первых курсов для разработки мероприятий по успешному прохождению студентами адаптации.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы (40 наименований). Объем работы – 72 страницы, работа содержит 1 таблицу, 12 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОЛЛЕДЖУ

1.1. Подходы к изучению эмоционально-волевой регуляции

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования взаимодействия различных сторон регуляторного процесса. В центре нашего подхода находятся проблемы взаимодействия эмоциональных и волевых проявлений в регуляции деятельности. Значимость этих проблем подчеркивает В.Д. Шадриков, говоря о том, что эмоции выступают важным фактором в формировании психологической функциональной системы деятельности. Тесное единство эмоций и воли отмечает О.В. Дашкевич и ряд других авторов [7].

Рассматриваемая проблематика распространяется в область педагогической психологии с опорой на теорию решения педагогических проблемных ситуаций М.М. Кашапова, А.В. Карпов понимает под волей и эмоциями процессы активации, стабилизации и оценивания деятельности. Они относятся к первичным процессам. В другом понимании воля подразумевает высший уровень регуляции, осознанный и произвольный. Этот уровень включает в себя процессы принятия решения, целеобразования, самоконтроля и др. Имеется в виду совокупность интегральных процессов. В этом случае понятие воли становится близко к понятию рефлексия и поглощается им в определенной степени. Вероятно, имеет место смешение уровней в определении волевых процессов [7].

Концепт эмоционально-волевой регуляции позволяет в известной степени устранить это противоречие. Эмоционально-волевая регуляция включает в себя регуляторные компоненты не вполне осознанные индивидом, которые участвуют в ситуациях преодоления трудностей на пути достижения цели. В этом случае, понятие эмоционально-волевой

регуляции близко к понятию синтетического процесса психики, обеспечивающего функционирование регуляторного контура в ситуации трудностей и напряжения. Включение таких не полностью осознанных компонентов отделяет понятие эмоционально-волевой регуляции от понятия волевой регуляции.

Эмоционально-волевая регуляция – это синтетический процесс, который обеспечивает регуляцию деятельности в затрудненных и напряженных условиях, эмоции в котором занимают центральное положение. Эмоционально-волевая регуляция – это скоординированное взаимодействие эмоциональных и волевых процессов в ситуации преодоления трудностей и препятствий, формирующееся в деятельности и в социальном взаимодействии и реализующееся в них. Для того чтобы регуляция была успешной, необходим баланс эмоциональных и волевых компонентов системы. Ситуация нарушения равновесия приводит к необходимости подавлять эмоциональные состояния с помощью воли, когда волевой процесс начинает выступать в качестве антагониста по отношению к эмоциональному, либо к неконтролируемому, разрушительному для личности и социального окружения поведению под влиянием эмоций.

Эмоционально-волевая регуляция более широкое понятие, она включает процессы, не полностью осознанные индивидом. В.И. Селиванов различает непреднамеренные (не волевые) и сознательные (волевые) усилия и сосредотачивает свое внимание на этих последних. При этом, он отмечает, что важно изучать взаимопереходы одного усилия в другое. Именно эта область и являлась в основном объектом нашего внимания [32]. Мы считаем, что эмоция опосредует эти взаимопереходы и служит важным индикатором качества самих волевых усилий. Нами исследуется не только активный волевой интерес, но и интерес в более широком смысле этого слова, понимаемый как отношение личности к объекту в силу его эмоциональной привлекательности. Интерес направляет регуляцию деятельности в нужное социальное русло, но только при условии правильно сформированной

направленности личности. В личностной структуре, эмпирически выявленной в нашем исследовании, представлены все необходимые для эффективной эмоционально-волевой регуляции компоненты: направленность личности, эмоции, воля. В рамках нашего подхода эффективная регуляция – это вопрос баланса компонентов, равновесия между ними, а также содержания направленности личности, убеждения, ценностей. Эмоция находится в центре этого баланса и служит средством, позволяющим его регулировать на неосознанном уровне и средством адекватного осознания дисбаланса системы. Такое понимание позволяет рассмотреть процесс взаимодействия направленности личности, социума и волевой регуляции как двунаправленный.

Мы согласны с утверждением В.А. Иванникова, что критерий преодоления трудностей не является исчерпывающим для определения волевой регуляции деятельности. Действительно, трудность может быть преодолена через нахождение более адекватного способа поведения, через выработку навыка. С нашей точки зрения концепт эмоционально-волевой регуляции позволяет рассмотреть ситуацию более целостно и включить в анализ аспекты выбора оптимальной стратегии деятельности и поведения [3].

Имманентно присутствуя в процессе волевой регуляции, эмоции образуют процесс, который может быть назван эмоционально-волевой регуляцией. Эмоции не только являются следствием эффективности деятельности, но и определяют эту эффективность. В процессе эмоционально-волевой регуляции эмоции служат для объекта неким маячком благополучного или неблагополучного протекания. Эмоционально-волевая регуляция деятельности, благодаря наличию эмоционального компонента, приобретает дополнительный, неосознаваемый уровень. Именно совокупность этих двух уровней обеспечивает эффективную регуляцию деятельности в условиях трудностей. Участвуя в процессе эмоционально-волевой регуляции, эмоции служат дополнительным источником, помогающим осознанию регуляторных процессов.

Таким образом, эмоции – важный ресурс, поддерживающий саму основу волевой регуляции, а именно, ее осознанность, рефлексивность, произвольность. В эмоционально-волевой регуляции участвует личность в целом. На параметры эмоционально-волевой регуляции влияет содержание мотивации, ответственность, мировоззрение установки, направленность личности. Эмоции являются опосредующим звеном этого влияния. Эмоционально-волевая регуляция имеет слабо выраженную позитивную возрастную динамику. Оптимизация и активизация этой динамики требуют специальной психологической работы, прежде всего с использованием социально – психологических тренингов.

1.2. Формирование эмоций и воли в раннем юношеском возрасте

При переходе к юношескому возрасту происходят глубокие изменения условий, которые влияют на личностное развитие молодого человека. Изменения происходят в физиологии организма, меняются отношения со сверстниками и взрослыми людьми, изменяется уровень развития познавательных процессов, интеллект и способности юноши. В результате этих изменений происходит переход от детства к взрослости. Организм молодого человека начинает быстро перестраиваться и превращаться в организм взрослого человека. Центр физической и духовной жизни молодого человека перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых. Если в подростковом возрасте отношения с группой сверстников строились на совместных развлекательных играх, то в юношеском возрасте отношения строятся на более серьезных делах, которые охватывают разные виды деятельности: совместный труд, личное общение на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми молодой человек вступает, уже будучи интеллектуально достаточно развитым человеком и располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками.

Формируется система личностных ценностей, через которую определяется содержание деятельности юноши, появляется избирательность отношения к людям, происходит оценка людей и самооценка. У юношей начинается процесс самоопределения, они начинают интересоваться разными профессиями, возникают планы и профессионально ориентированные мечты. Однако эта возрастная особенность характерна не для всех юношей. Многие даже в более позднем возрасте не могут самоопределиваться и в серьез не задумываются о своей профессии.

В начале раннего юношеского возраста у молодого человека появляется и усиливается стремление быть похожим на взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, опережая события, молодой человек иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя, чтобы к нему обращались как со взрослым. В то же время он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости. «Чувство взрослости – центральное и специфическое новообразование этого возраста» (Л.С. Выготский). Приобрести качества взрослости стремятся все без исключения молодые люди. Видя проявления этих качеств у старших людей, молодой человек часто некритически подражает им. Взрослые люди начинают относиться к юношам как ко взрослым, серьезнее и требовательней, поэтому собственное стремление к взрослости у молодых людей усиливается. Итогом этих процессов становится укрепляющееся внутреннее стремление молодого человека поскорее стать взрослым, которое создаст совершенно новую внешнюю и внутреннюю ситуацию личностного психологического развития. Она требует и порождает изменение всей системы отношений молодого человека с окружающими людьми и с самим собой [16].

В юношеском возрасте изменяются содержание и роль подражания в развитии личности. Подражание становится управляемым, начинает обслуживать многочисленные потребности интеллектуального и личностного

самосовершенствования молодого человека. В первую очередь, молодые люди начинают подражать внешности взрослых.

Девочки начинают следовать моде в одежде, прически, украшения, косметика, подражают манере поведения, появляется особый лексикон, подражают увлечениям взрослых, способам отдыха и т.п.

Для мальчиков, молодых людей объектом подражания часто становится тот человек, который обладает силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верностью дружбе. Также образцом для подражания для молодых людей могут стать более старшие сверстники. Чем старше становится юноша, тем больше они стараются походить не на взрослых людей, а на своих старших сверстников. В юношеском возрасте продолжается процесс формирования и развития самосознания молодого человека. В отличие от предыдущих возрастных этапов, оно так же, как и подражание, меняет свою ориентацию и становится направленным на сознание человеком своих личностных особенностей. В раннем юношеском возрасте происходит совершенствование самосознания, которое характеризуется особым вниманием к собственным недостаткам. Желательный образ «Я» у молодых людей складывается из ценимых ими достоинств других людей и ведет к применению волевого усилия, направленного на саморазвитие.

В раннем юношеском возрасте многие мальчики начинают заниматься саморазвитием у себя необходимых волевых качеств личности. Объектом для подражания для них становятся товарищи, более старшие по возрасту, юноши и взрослые мужчины. В компаниях с ними молодой человек принимает участие в делах, требующих проявления воли.

Часто для развития волевых качеств молодые люди начинают заниматься спортом, где требуется сила и мужество, чаще всего это связано с большими физическими нагрузками и риском. Волевые качества, которые формируются в процессе занятий спортом, переходят на другие виды

деятельности, например на профессиональную работу, определяя вместе с мотивацией достижения успехов ее практические результаты.

Не только мальчикам-молодым людям свойственно вырабатывать у себя полезные качества личности, характерных для взрослых людей одного с ними пола, но и девочкам-молодым людям тоже. Но у девочек развитие специфических качеств личности происходит по-другому. У них иные виды деятельности, через которые складываются и закрепляются соответствующие качества, чаще всего это занятие разными видами искусства, учение, домоводство, а также спорт.

Через описанные полоролевые различия мальчиков и девочек вырабатываются настойчивость и работоспособность и осваиваются виды такими видами деятельности, которыми молодым людям придется заниматься, когда они станут взрослыми.

Одно из новообразований юношеского возраста это самоопределение и самопознание. Сюда относятся также процессы, связанные с выбором профессий. Для того чтобы выбрать профессию, необходимо выработать соответствующие умения и навыки, нужные деловые качества. Поэтому у юношей повышается творческая и познавательная активность, они стремятся узнавать что-то новое, научиться чему-либо, и стараются делать это как взрослые, профессионально. Это способствует тому, что молодые люди расширяют границы школьной программы в развитии знаний умений и навыков.

Иногда потребность в том, что необходимо для развития личности, молодые люди удовлетворяют с помощью своих друзей, которые увлечены одним делом, но также удовлетворяют их путем самообразования и самообслуживания. Многие юноши овладевают профессиональными умениями самостоятельно, при этом увлечение профессией может перерасти в страсть, когда все остальное отходит на второй план и молодые люди посвящают своему любимому делу все свободное время.

Через выбор будущей профессии появляются новые мотивы учения, которые связаны с формированием нужных умений и навыков. Эти навыки и умения позволяют заниматься интересной работой, творческим трудом. Появляется самообразование и учение дополняется им, приобретая более глубокий личностный смысл. Для того чтобы окружающие люди стали ценными для молодого человека или он стал подражать им они должны обладать знаниями, умениями и навыками. Все это становится возможным с помощью проявления волевого усилия.

В юношеском возрасте создаются благоприятные условия для формирования различных качеств, способствующих развитию эмоционально-волевой сферы. Формируются и организаторские способности, и деловитость и предприимчивость, а так же многие другие полезные личностные качества. Через организацию на групповой основе: учение, труд и игра, в которые вовлечен молодой человек, эти личностные качества развиваются практически во всех сферах деятельности.

Трудовая деятельность, в которой молодые люди участвуют на равных со взрослыми, открывают большие возможности для быстрого развития деловых качеств. Это могут быть школьные дела, участие в работе юношеских кооперативов, малых школьных предприятий и т.п. Важно, чтобы взрослые поддерживали любые проявления инициативы, предприимчивости, практической сметки у юношей, а так же предоставляли им максимум самостоятельности.

Несмотря на то, что главным для развития личности молодых людей является учение и труд, богатые возможности несет в себе игра. В юношеском возрасте речь идет уже не о развлечениях, а о деловых играх, которые построены таким образом, что через них взрослые люди способны научиться управлению.

У юношей и девушек в этом возрасте возникает непреодолимая потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности, развивать и формировать способности до такого уровня, на котором они

находятся у взрослых людей. В этом возрастном периоде перед молодыми людьми остро встают проблемы, связанные с интимными взаимоотношениями, проблемы морально-этического характера, они становятся особенно чувствительны к мнению взрослых и сверстников.

Юноши начинают по-другому оценивать личности других людей. С одной стороны, возникают трудности при восприятии взрослых, при попытке дать им верную оценку, но, с другой стороны, это создает возможность для более точной и правильной оценки людей через сравнение их друг с другом. В этом возрасте повышаются самоуважение и оценка себя как личности, происходят положительные изменения в самовосприятии.

По мере взросления, первоначально глобальные отрицательные самооценки молодых людей становятся более дифференцированными, характеризующими поведение в отдельных социальных ситуациях, а затем – частные поступки.

В развитии рефлексии, т.е. способности осознания молодых людей собственных достоинств и недостатков, наблюдается тенденция противоположного характера. В начальный период юношества молодыми людьми осознаются, в основном, только отдельные поступки в определенных жизненных ситуациях, затем – черты характера и, наконец, глобальные личностные особенности.

Установлено, что с возрастом меняется и восприятие молодыми людьми окружающих. Эталоны межличностного восприятия, которыми они пользуются, оценивая окружающих людей, становятся все более обобщенными и соотносятся не с мнениями отдельных взрослых, как это было в младшем школьном возрасте, а с идеалами, ценностями и нормами. Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более тонкими и дифференцированными, индивидуально различными.

1.3. Основные подходы к изучению адаптации и адаптированности студентов

Человек в процессе всей своей жизни и деятельности изменяет внешнюю среду, адаптируя ее под свои потребности. Именно то, что большую часть преобразований он воплощает в жизнь осознанно, отличает его от всех других представителей животного мира. О.В. Муромцев считает, что адаптация в широком смысле – процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека [36].

В отличие от животных, в связи со своей социальной природой, человек создает искусственную среду – области культуры и цивилизации, в результате чего увеличивается спектр его адаптационной активности. Казалось бы, эти утверждения свидетельствуют о том, что даже физиологическая область исследования адаптационных процессов признает главное отличие в осознании определения «приспособление» применительно к людям. Однако деятельность адаптации ученые физиологи определяют в обеспечении состояния гомеостаза, а умение адаптироваться оценивается как процесс подбора и оптимизации ответных реакций без базовой перестройки работоспособности всего организма человека.

В период всей жизнедеятельности человека – с момента рождения и до момента смерти – его непрерывно сопровождает адаптационный процесс. Этот процесс тесно связан с самим понятием жизни: жизнь не возможна без адаптации, так же, как и адаптация не возможна вне цикла жизнедеятельности живого существа [15].

Термин «адаптация» был взят из биологии с немного измененным содержанием. Теперь он означает приспособление человека к требованиям социальной среды. Адаптация – это постоянно изменяющийся процесс, благодаря которому все подвижные системы живых организмов, несмотря на

изменчивость факторов, поддерживают стойкость, которая необходима для жизнедеятельности, развития и продолжения рода. Именно адаптационный механизм, который был выработан в процессе длительной эволюции, гарантирует возможность жизнедеятельности организма в постоянно меняющихся условиях окружающей среды. Некоторые ученые говорят, что если развитие – это стратегия жизни, то адаптация – это тактический прием, позволяющий живому организму удержаться в установленных эволюционных рамках [54].

Адаптационный процесс воплощается в жизнь всякий раз, когда в системе «среда – организм» происходят серьезные изменения, и обеспечивает генерирование нового гомеостатического состояния, которое разрешает достигать высокой эффективности физиологических ресурсов и различных поведенческих реакций. Поскольку организм и окружающая среда в любой момент времени находятся в динамическом равновесии, их соотношения меняются непрерывно, и, следовательно, также непрерывно должен производиться процесс адаптации.

Адаптация является характерной чертой любого живого организма. Человек – не просто живой организм, а, прежде всего, сложнейшая биосоциальная система. Поэтому при анализе проблем адаптации человека конструктивно выделять три высокофункциональных уровня: физиологический, психический и социальный.

Главную роль в процессе поддержания соответственных отношений в системе «человек – внешняя среда», в ходе которого могут изменяться все свойства системы, играет адаптация психики. Психическую адаптацию можно рассматривать как итог деятельности целой самоуправляемой системы организма, выделяя при этом её системную организацию. Но при таком рассмотрении остается не полная картина, необходимо включить в определение понятие потребности. Максимально возможная компенсация актуальных потребностей человека является важным критерием эффективности адаптационного процесса.

Таким образом, психическую адаптацию можно признать как процесс апробации подходящего соответствия личности человека и внешней среды в ходе осуществления деятельности, свойственной человеку. Данный процесс позволяет личности удовлетворять значимые в данный отрезок времени потребности и удовлетворять связанные с ними главные цели, в то же время, обеспечивая соответствие наибольшей деятельности человека, его поведения, требованиям окружающей среды.

Социальная адаптация – один из механизмов социализации, позволяющей личности (группе) активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) успешно функционировать в условиях динамичного социального окружения [7].

Адаптация в другом, социально-психологическом, значении анализируется как взаимоотношения индивидуума с малой группой, чаще всего студенческой или производственной. С точки зрения психологии, процесс адаптации понимается как процесс вхождения человека в малую группу, усвоение им сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами.

Особенности социально-психологического изучения адаптации заключаются в том, что, отношения личности и общества рассматриваются как опосредствованные небольшими группами, частью которых является человек, во-вторых, малая группа сама становится одной из сторон, участвующих в адаптационном взаимодействии, образуя новую социальную среду – сферу ближайшего окружения, к которому приспособливается человек [7].

Н.А. Савотина и И.К. Кряжева говорят о том, что социально-психологическая адаптация происходит на различных уровнях общества, трудового коллектива, непосредственного личностного окружения, индивидуальной адаптированности. По их мнению, одним из важных факторов, влияющих на процесс адаптации, являются условия

жизнедеятельности человека. Оценка и принятие данных условий опосредованы отношением к содержанию трудовой деятельности и целям этой деятельности. Однако в зависимости от личных особенностей и способностей мотивационной сферы человека, условия трудовой деятельности способны оказывать серьезное влияние на характер, скорость и результат адаптации [7].

В любом коллективе адаптация является необходимым условием для продуктивной социальной активности, а социальная активность, в свою очередь, не может быть без адаптации человека в любой социальной среде. Умение своевременно находить свое место в трудовой деятельности, в новом коллективе, проявление своих интересов и способностей является одним из главных условий для адаптации человека в новой для него социальной среде. Причем, чем выше уровень этого умения, тем выше скорость адаптации [49].

Для того чтобы выделить результаты адаптации, нередко используется такое понятие, как «адаптированность» человека или группы лиц. Адаптированность можно определить как такое состояние человека, которое разрешает ему чувствовать себя свободно и принужденно в социальной и культурной среде, включаться в основную деятельность группы, чувствовать изменения в своем сформированном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные и межличностные духовные проблемы, обогащать свой мир за счет различных форм и способов социокультурного взаимодействия.

Рассматривая адаптированность как результат адаптации, перед исследователями безусловно встанет вопрос об аспектах определения адаптированности или факторах адаптации. Изучение литературных источников разрешает сделать выводы о существовании большого количества разных показателей, которые предлагаются в качестве критериев, которые различными исследователями были объединены в две большие группы: субъективные или внутренние, и объективные или внешние [25].

Итогом адаптационного процесса является формирование адаптированности. Некоторые авторы рассматривают понятия «адаптация» и «адаптированность» в качестве синонимов. Такие авторы как А.Р. Кудашев, А.А. Реан, А.А. Баранов обуславливают процесс адаптации как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [46].

В исследовании этих авторов определение «адаптированность» показывается как результат процесса адаптации. Выявленные личностные показатели адаптированности показывают изменения на различных уровнях сферы жизни человека – когнитивном (информационное сопровождение новой среды), эмоциональном (удовлетворенность разными сторонами собственной жизни), ценностном (изменении в системе ценностей и отношений), поведенческом (достижения в области социальной деятельности и межличностном общении). В частности, психолог Ю.С. Бабахан выделяет «в социально-психологической адаптированности психологическую включенность личности в производственную деятельность, а также оптимальное эмоциональное самочувствие личности» и считает, что одними из главных социально-психологических показателей адаптированности человека на трудовом производстве являются ее диспозиционные характеристики, ценностно-ориентационная направленность, а также социально-психологический климат производственного коллектива [13].

Социально-психологическая адаптированность складывается из изучения человеком социально-психологических особенностей производственной деятельности, включения в сложившуюся в данной деятельности систему взаимоотношений, положительном взаимодействии с членами трудового коллектива [41].

Социально-психологическая адаптированность может осложняться несостоявшимися ожиданиями человеком быстрого успеха, с недооценкой сопутствующих трудностей, проблемами в межличностном общении [48]. Процесс социально-психологической адаптации проходит по в четырем

направлениям деятельности человека: когнитивному, преобразовательному, ценностно-ориентационному и коммуникативному. В своей норме все эти направления деятельности человека образуют целостную динамичную систему адаптации, в которой каждое из них упорядоченно сочетается с остальными направлениями. С динамической стороны процесс адаптации характеризуется интенсивностью и пластичностью. При этом большая часть возможностей адаптации не используется, а образует резервный фонд, который организм задействует для адаптации в экстремальных условиях.

В экстремальных ситуациях не все люди одинаково качественно перестраивают свою тактику приспособления. Люди, которые наиболее устойчивы к экстремальным условиям, за счет гибкости их внутренних резервов сохраняют прежний нормальный уровень адаптации, менее устойчивые личности – снижают уровень адаптации, но без серьезной деформации по всем направлениям жизнедеятельности [49].

В регуляции социально-психологической адаптации, особенно в случаях осложненных экстремальными условиями, положительную роль играет наставничество, в данном случае это может быть куратор группы. Наставник играет роль связующего звена между адаптирующимся человеком и коллективом, в который он попал. Наставник доводит до сведения нового человека правила и требования коллектива, определяет порядок выполнения данных правил, обучает их выполнению. Также он включает адаптирующуюся личность в отношения с коллективом [49].

В процессе социально-психологической адаптации студент колледжа получает информацию о системе личных, деловых и учебных взаимоотношений в коллективе и отдельных неформальных и формальных группах, о жизненных позициях отдельных членов коллектива, о лидерах данного коллектива. Эту информацию новый студент соотносит с личным социальным опытом, со своими ценностными ориентациями [48]. Это связано с тем, что на социально-психологическую адаптацию серьезное влияние оказывает индивидуальность личности студента, это подразумевает,

что личные привычки субъекта и его умение строить свое поведение влияют на адаптированность.

Трудность социально-психологической адаптированности связана и со многими другими факторами. Мы уже отмечали, что первичный коллектив – это та среда, которая непосредственно окружает человека: среда его жизнедеятельности [30]. Данное явление в еще большей мере повышает значимость регулирования социально-психологической адаптации. Может сложиться и другая ситуация, при которой происходит социально-психологическая адаптация человека к коллективу, который характеризуется более развитыми качествами и свойствами. Здесь тоже могут возникнуть трудности, которые можно назвать трудностями роста, трудностями качественного развития у человека свойств и качеств, оптимально соотносящихся с работой в социальной группе. В первое время новый студент может осознанно обострять отношения с учебной группой, даже пойти на конфликт. Для этого человек использует чаще всего мелкие нарушения традиций группы или неформального порядка жизни коллектива. В этих случаях коллективу необходимо проявить терпение, но, в то же время, настойчиво добиваться выполнения традиций группы или неформального порядка жизни группы. Куратор в этих условиях сдерживает поступки, действия и поведение эмоционально неуравновешенных студентов. Если в отношениях с адаптирующимся студентом главным станут настроения группы, то процесс адаптации студента либо будет полностью сорван, либо очень сильно затянется [49].

Скорость и успех адаптации различны у различных людей. В данном контексте мы говорим о уровне социальной адаптации либо дезадаптации студента в колледже. Так как социально психологическая адаптация происходит в условиях коллективного взаимодействия людей, то степень адаптации студента к социальной или учебной группе определяется, с одной стороны, факторами социальной среды, а с другой – его личностными качествами и свойствами.

К числу свойств, определяющих состоятельность социальной адаптации, относится однородность социальной группы, компетентность и значимость членов группы, их социальное положение, характер деятельности группы. К личным или субъективным свойствам – уровень тревожности студента, его компетентности, самооценка личности, степень самоидентификации с группой или иным социальным образованием и принадлежности к ей, а также гендерные различия, возраст и различные типологические особенности.

Адаптация студентов первокурсников становится одной из важных форм развития личности студента как будущего специалиста. Данный процесс ограничивается по времени, очень интенсивный по темпу, в относительно небольшой промежуток времени возникает личностная необходимость усвоить и принять новое социальное содержание. Студент, который адаптировался в новой социальной среде, будет лучше приспособлен к всестороннему развитию своего физического, личностного, интеллектуального и другого потенциала [17].

Современное выявление состояний социально-психологической адаптации студентов устанавливает важнейшую потребность в осуществлении профилактики нервно-психических расстройств среди студентов техникума. Профилактическая и психокоррекционная работа осуществляется на основе эмпирических данных о состоянии психического здоровья студентов, структуре возможных нарушений социальной и психологической адаптации. Для этого необходимо постоянно отслеживать состояние социально-психологической адаптации студентов на протяжении всего времени обучения, выявлять на ранних стадиях различные депрессивные расстройства, что позволяет своевременно диагностировать различные психические отклонения и различные формы нарушений адаптации субъекта и проводить профилактические коррекционные мероприятия, которые направлены на преодоление или предотвращение социальной дезадаптации [30].

Полная адаптация происходит от 2–3 недель до нескольких месяцев и зависит от социальной и психологической зрелости студента [27].

В заключении можно выделить очень важные особенности процесса социально-психологической адаптации, которые оказывают влияние непосредственно на процесс её изучения. Происходит изменение в организме и в окружающей среде, т.е. человек меняется сам. Процесс происходит, в большей степени, по типу адаптированности студента к постоянно изменяющейся социальной среде, что определяет необходимость смещения ударения с состояния адаптированности на свойство адаптивности личности. Процесс адаптации не имеет чётких границ и разворачивается на протяжении всей линии онтогенетического развития человека.

1.4 Основные факторы, влияющие на процесс адаптированности студентов к педагогическому колледжу

Анализируя работы различных психологов, которые посвящены данной проблемной тематике, все факторы, которые влияют на адаптацию студентов к колледжу, как и в случае с фактом социально-психологической адаптации личности, можно относительно разделить на две группы: индивидуально личностные и социальные [35]. Наравне с этими данными, рассмотрим социальные компоненты, которые влияют на процесс адаптации студента.

Новая дидактичная ситуация (новые формы и методы учебной работы в высшей школе). Известно, что способы и методы обучения в колледже резко отличаются от методов обучения в школе. Отсутствие постоянного ежедневного контроля создает мнимое представление о легкости учебы; в начале обучения у студентов существует уверенность относительно того, что возможно все наверстать и освоить непосредственно перед сессией, возникает безалаберное отношение к учебе, переоценка собственных сил и возможностей. Студенты готовятся в течение семестра, как правило, заново изучают материал всего курса во время сессии, ограничиваясь в большинстве

случаев конспектами. Многие студенты-первокурсники испытывают трудности при распределении времени.

Одной из главных причин, осложняющих адаптацию к условиям учебы в институте, является недостаточное количество времени при подготовке домашних заданий для самостоятельной работы. В связи с данной проблемой студенты приходят на занятие неподготовленными [17].

Личность преподавателя так же влияет на процесс адаптации студента. В соответствии с исследованием психологов В.И. Чиркова, Т.В. Середы, существует особая связь между стилем преподавания педагога и внутренними приоритетами и стремлениями студентов. Значимой для студентов первых курсов является такая личностная черта преподавателя как умение понять студента. Общение в студенческой группе и полная адаптация к условиям колледжа невозможна без общения с сверстниками [12].

Характер и сила влияния социальной группы на студентов зависит от того, какой психологический климат складывается в академической группе под воздействием социально значимой деятельности студентов. А.А. Реан отмечает, что в студенческой группе есть два вида взаимоотношений: официальные и неофициальные, где преобладают эмоциональные отношения [25]. Именно неофициальные эмоциональные взаимоотношения являются в студенческом возрасте наиболее значимыми. Однако, как отмечает В.Н. Соловьева, у студентов колледжа существуют 3 группы потребностей, которые определяют их стремление к созданию социальной группы:

- 1) потребность в собственной защите, т.е. избегание неудач, стремление сохранить свое социальное положение в группе;
- 2) потребность в личных достижениях, авторитете, самореализации в группе;
- 3) потребность в чувстве удовлетворения, хорошем самочувствии, настроении, любви.

Всеми психологами, исследующими студенческий социум, отмечается высокая эмоциональность межличностного общения в период адаптации.

В студенческих группах очень выражены ориентации на внутригрупповые цели. Наибольшее значение имеют эмоциональные взаимоотношения, при этом деловые отношения в учебной деятельности развиты не особо хорошо. Исследователи установили, что между уровнем развития учебного коллектива и уровнем отношения каждого студента к учебе существует прямая связь [37].

В процессе совместной учебной и профессиональной деятельности возникают социально-психологические действия, которые оказывают серьезное влияние на личность студента и его поведение: общественная мысль, коллективное настроение, коллективные традиции. Общественная мысль может помогать формированию социальных адаптированных форм поведения и социально значимых качеств человека. Коллективное настроение способно разбудить активность личности или наоборот – заглушить ее активность. Традиции наставничества в колледже способствует решению вопроса интенсивного привлечения студентов к процессу воспитания нового поколения студентов на кардинально новых приоритетах и ценностных ориентациях [39].

Еще один фактор адаптации – это наличие индивидуально личностных особенностей. На основе данных индивидуальных особенностей студентов строится внутренняя система включения их в новые виды деятельности и новый круг общения. Эти особенности устанавливают ход адаптационного процесса и результаты адаптации студентов. К этой группе особенностей можно отнести:

1. Индивидуально-типологические особенности личности студента. Они играют очень важную роль в адаптации студента к колледжу. Как отмечают большинство психологов исследователей, для успешного обучения в колледже, и овладения профессией необходимы не только большой багаж знаний, полученных в школе из общеобразовательных предметов, но и наличие у студентов-первокурсников некоторых психофизиологических свойств нервной системы, которые могут быть определены будущей

специальностью, на которой студент обучается, либо профессиональной направленностью колледжа.

Многочисленные исследования установили, что разные индивидуальные и типологические черты взаимосвязаны друг с другом. С данной точки зрения можно сказать о типах темперамента, которые являются индивидуальными и формально динамическими способами поведения человека. Н.Н. Мельникова и И.Ю. Соколова проведя анализ взаимосвязи особенностей нервной системы и академической успеваемости: определив направленность, динамику эмоционального состояния студентов первокурсников, определили, что: люди со слабой нервной системой тревожнее, они не уверены в себе, обладают низкой самооценкой; люди с сильной нервной системой имеют высокую самооценку, большую направленность на себя, уверены в себе, менее тревожные; у таких людей преобладает стремление к личному авторитету, главенству, к удовлетворению своих потребностей [35].

2. Генетические задатки адаптационных возможностей организма. Как было определено В.О. Вавиловым, при решении проблем учебной адаптации главная роль принадлежит нейропсихологическим и психологическим функциям, поведение – не только специфичный для человека феномен, но есть и высшая форма активной адаптированности к различным социальным и природным условиям [18].

3. Гендерные различия также играют роль в процессе адаптированности. Н.А. Всеволодова определила, что в процессе адаптированности девушки оценивают значительно выше важность благосклонного отношения. Юноши же значительно выше оценивают важность популярности. Девушки оценивают себя более депрессивными, энергичными, чем юноши [20].

4. М.А. Богомоллов выделяет необходимость достаточно высокого уровня интеллектуального развития студента для успешной учебы в колледже, в частности, высокого уровня таких когнитивных процессов как

восприятие, представление, память, мышление, широта познавательных интересов, уровень владения логическими операциями [18]. У студентов колледжа с высоким уровнем интеллекта, как отмечается исследователями, процесс адаптации протекает труднее, чем у студентов, которые имеют средний и низкий уровень интеллекта. У таких студентов отмечаются трудности, которые связаны с самоорганизацией, эмоциональная лабильность, у них наблюдается возникновение дидактического барьера к адаптированности. На старших курсах отмечено, что интеллектуальный уровень у таких студентов не изменяется [19].

Особое внимание обращается на способность к прогнозированию, что в различных областях свойственна представителям всех профессиональных сфер, но более активно она проявляется в профессиях типа «человек – человек». Именно от данной способности зависит социальная ориентация и поведение студента в период его адаптации.

5. В зависимости от особенностей сферы мотивации студента имеет огромное значение его процесс адаптированности в колледже. В этом вопросе учебная мотивация играет одну из главных ролей. Процесс формирования личности будущего молодого специалиста, который отвечает за структуру собственных мотивов и собственной системе целей, идет с первых дней пребывания студента первокурсника в колледже. Однако эффективность его напрямую зависит от его мотивации. В результате исследования проведенного Р.Р. Бибрих и И.О. Васильевым, выяснилось, что «в процессе адаптированности происходит не простое приспособление старой структуры учебных мотивов и системы целей к новым требованиям, но их коренная перестройка. Как показал анализ, структура целей в начальный период адаптированности дестабилизировал. Это оказывается в отсутствии концентрации целей, в появлении множества неопределенных целей, в неразработанности отдельных общих целей. В процессе перестройки находится и структура мотивов. Широкие социальные, познавательные и профессиональные мотивы, что оказываются у подавляющего большинства

студентов, чаще всего как бы находятся в латентном состоянии, еще не превратились в реально действующие» [11].

Следующий анализ системы динамики учебной мотивации, проведенной Н.А. Савотиной, позволил установить, что динамика и мотивация обычно снижается от курса к курсу [29]. При анализе динамики мотивации в структуре учебной деятельности было обнаружено, что на всех курсах ведущее место занимают профессиональные мотивы студентов, мотивы социальной идентификации и утилитарные.

На младших курсах отношения к профессии влияют на активность студентов и результативность их учебной деятельности в основном косвенно, то есть через познавательную и профессиональную активность, а на старших курсах отношение к профессии напрямую связано с эффективностью учебной деятельности. Отсюда мы можем заключить, что отношение к избранной студентом профессии влияет на результат и ход процесса его адаптации.

Специфические особенности учебы студента на разных курсах. Особенности деятельности студента ярко определяются уже на первом курсе. Переход от учебы в средней школе к учебе в техникуме характеризуется довольно резким изменением условий, в которых осуществляется учебная деятельность. Постоянно изменяется учебный материал, состав преподавателей, происходит изменение окружающей среды в аудитории, учебном заведении, по месту жительства и так далее. Все изменения различным образом влияют на психическое состояние студентов. Отсюда, как отмечают М.И. Дьяченко и Л.О. Кандилович, возникают существенные разногласия в учебной деятельности, а особенно ее результатах при учебе одного того же человека в школе и колледже. Соответственно, чем быстрее студент первокурсник воспроизведет свой индивидуальный стиль учебно-профессиональной деятельности, тем более легко и быстро будет осуществляться процесс адаптации к новой учебной ситуации [19].

Индивидуальный стиль, под которым обычно понимают выработанную устойчивую систему приемов и способов деятельности. В зависимости от типологических свойств нервной системы могут складываться полностью различные индивидуально стойкие приемы деятельности, которые позволяют студентам достигать одинаково высоких результатов, замечает В.О. Якунин. Е.В. Коперанова и Ф.Б. Березин подчеркивают, что, вместе с тем, любой индивидуальный стиль выступает одновременно и как определенный способ обнаружения отношений личности к реально осуществляемой ею деятельности, и как условие возникновения в дальнейшем у личности активно творческого отношения к себе [17; 30]. Получается, от индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности зависит характер не только прохождения процесса адаптированности, но и как следствие, в дальнейшем – профессионального становления будущего специалиста.

Исследование Л.Б. Юнековой показывает, что ценностями в студенческом возрасте являются: семья и близкие люди, эмоционально-личностные отношения, дружеские отношения, хорошее здоровье, социальная активность индивида, творческие способности, любовные отношения. Данные исследователя Е.Е. Смирновой, структура ценностей личности сохраняется как одна из главенствующих тем всего периода обучения в колледже [19].

Таким образом, у студента должна быть сформирована типичная система доминирующих ценностей. В работах психологов Л.О. Матвеевой, Т.О. Нежной, О.И. Раевой и Г.М. Шакировой основа профессиональных убеждений студента раскрывается как внутриличностная позиция, потребность действовать в соответствии с имеющимися у студента знаниями, умениями. Особенности профессиональных убеждений студента начинают оказываться уже в конце первого – начале второго курса, а также в процессе прохождения студентами ознакомительной практики [18]. Следовательно, становление профессионально важных качеств личности может

способствовать саморазвитию субъекта в процессе его адаптированности. В этом случае процесс адаптированности будет принадлежать к позитивному типу.

6. Процесс адаптированности, как было отмечено, касается всех сфер жизни студента. Поэтому важным фактором, который влияет на процесс адаптированности и реализуется в общении, является готовность личности к восприятию влияний коллектива. Л.Г. Майдокина обнаружила три типа студентов с разной степенью готовности к коллективным влияниям. Первый тип составляют студенты с полным и безоговорочным принятием создаваемых в коллективе отношений. Вторую группу образуют студенты, которые принимают условия коллектива в одном виде деятельности, например, в учебной, и не принимают их в других, например, в сфере быта, где они остаются изолированными одиночками. В третью группу входят студенты, которые не принимают и не обнаруживают коллективистскую направленность ни в одном виде деятельности. Можно допустить, что готовность личности к восприятию влияний коллектива влияет на длительность адаптационного периода. Так, студенты первой группы быстрее адаптируются в студенческой среде, чем студенты третьей [33].

Таким образом, на процесс адаптации в равной мере влияют две группы факторов: социальные и индивидуально личностные.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В юношеском возрасте создаются благоприятные условия для формирования различных качеств, способствующих развитию эмоционально-волевой сферы. Формируются и организаторские способности, и деловитость и предприимчивость, а так же многие другие полезные личностные качества. Через организацию на групповой основе: учение, труд и игра, в которые вовлечен молодой человек, эти личностные качества развиваются практически во всех сферах деятельности.

Адаптированность студентов первокурсников становится одной из важных форм развития личности студента как будущего специалиста. Данный процесс ограничивается по времени, очень интенсивный по темпу, в относительно небольшой промежуток времени возникает личностная необходимость усвоить и принять новое социальное содержание.

Анализируя работы различных психологов, которые посвящены данной проблемной тематике, все факторы, которые влияют на адаптированность студентов к колледжу, как и в случае с фактом социально-психологической адаптированности личности, можно относительно разделить на две группы: индивидуально личностные и социальные.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

2.1. Описание эмпирической выборки и методик исследования

Эксперимент проводился на базе Областного государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Братский педагогический колледж» филиал в г. Тулун.

В эксперименте участвовало 25 студентов, обучающихся на первом курсе по специальности «преподавание в начальных классах» на базе 11 классов. Возраст испытуемых 18-20 лет. Среди них 24 девушки и 1 юноша.

Цель исследования: выявить связь эмоционально-волевой регуляции и адаптированности студентов к обучению в педагогическом колледже.

Методы исследования: тестирование.

При проведении эксперимента использовались следующие методики:

1. Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении. Авторы: Г.С. Никифоров, В.К. Васильев и С.В. Фирсов;
2. Шкала контроля за действием при планировании Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина;
3. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. Автор: Т.Д. Дубовицкая;

Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной
сфере, деятельности и поведении

Вопросник предназначен для диагностики склонности человека к поведенческому, эмоциональному и социальному контролю. Он состоит из трех шкал: эмоциональный самоконтроль, самоконтроль в деятельности и социальный самоконтроль.

Методика содержит 36 утверждений, к каждому из которых предлагается 3 варианта ответа.

Оценка результатов:

22–19 – высокий уровень;

18–12 – средний уровень;

менее 11 – низкий уровень.

Шкала контроля за действием при планировании

Шкала позволяет выявить индивидуальные особенности волевой регуляции процессов реализации намерения в действии. Данная шкала была адаптирована под русскоязычную версию А.С. Шапкиным.

В методике предлагается 36 суждений и 2 варианта ответа.

Оценка результатов:

12–10 – высокий уровень;

9–7 – средний уровень;

6 и менее – низкий уровень.

Методика исследования адаптированности студентов в вузе

Методика направлена на выявление трудностей адаптации студентов к группе и к учебной деятельности. В методике содержится 16 суждений, по отношению к которым необходимо выразить свое отношение. Работа проходила в 3 этапа.

I этап – организационный. На этом этапе происходил подбор методик для исследования, а также подбор испытуемых, в соответствии с проблематикой исследования.

После того, как был подобран инструментарий, исследование было согласовано с администрацией колледжа и с педагогом-психологом. Совместно с психологом были определены испытуемые, которые включены в исследование. Были согласованы диагностические методики, определено время исследования.

II этап – диагностический. Этап предполагал проведение диагностики выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и

поведении с использованием шкалы контроля за действием при планировании и методики исследования адаптированности студентов в вузе.

Диагностика проводилась в привычной для испытуемых обстановке, что способствовало уменьшению напряженности. Перед диагностикой с испытуемыми был установлен контакт, что вызвало у них желание принять участие в исследовании.

Время для проведения исследования было выбрано таким образом, чтобы испытуемые не были утомлены и возбуждены: с 11:30 до 12:30.

Инструкции к опросникам были составлены четко и кратко и с однозначными формулировками.

III этап – аналитический. Этап предполагал проведение анализа и интерпретацию полученных данных. Собранные данные обрабатывались в соответствии с инструкциями к методикам, а затем группировались в таблицы и диаграммы. После окончания количественной обработки была проведена качественная обработка. Качественные и количественные показатели представлены в параграфе 2.2.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

Рассмотрим результаты проведенного диагностического обследования. Для этого, прежде всего, проанализируем результаты диагностики.

Как видно из рисунка 1, вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении, авторами которого являются Г.С. Никифоров, В.К. Васильев и С.В. Фирсов, показал, что выраженность склонности к самоконтролю в эмоциональной сфере отмечена на среднем уровне у 17 человек, что составляет 68%; 6 человек показали низкий уровень, что составило 24% от общего числа опрошенных; 2 человека показали высокий уровень, что составляет 8%.

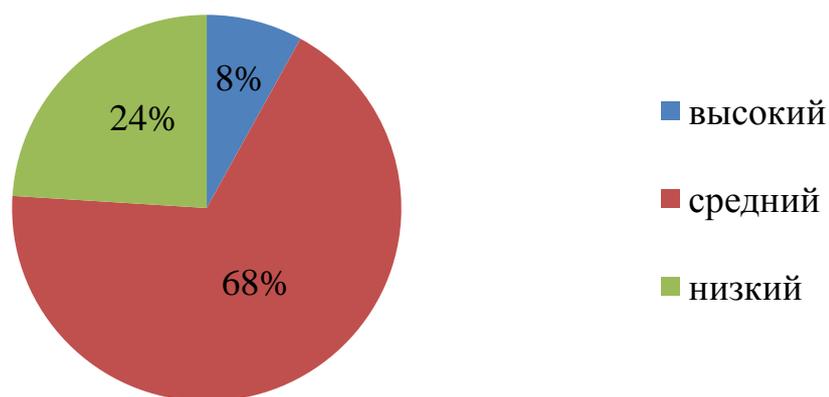


Рис. 1. Уровень выраженности склонности к самоконтролю в эмоциональной сфере

Шкала выраженности склонности к самоконтролю в деятельности показала (Рис. 2), что 17 опрошенных имеют средний уровень выраженности, что составляет 74%; 2 человека показали низкий уровень, что составило 9%; 4 человека показали высокий уровень, что составляет 17%.

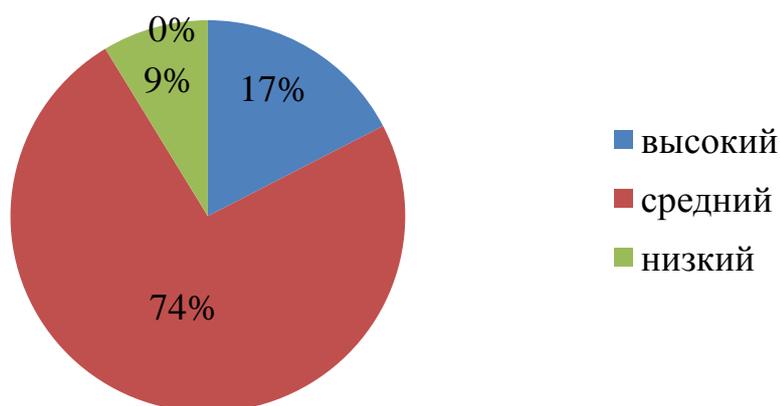


Рис. 2. Степень выраженности склонности к самоконтролю в деятельности

Шкала выраженности склонности к социальному самоконтролю показала (Рис. 3), что 17 опрошенных имеют средний уровень выраженности, что составляет 68%, студенты способны к прогнозированию, но иногда испытывают затруднения при контроле своей деятельности; 8 человек (32%) имеют высокий уровень выраженности, такие студенты способны планировать, прогнозировать, контролировать результаты своей деятельности; низкий уровень в данной шкале отсутствует.

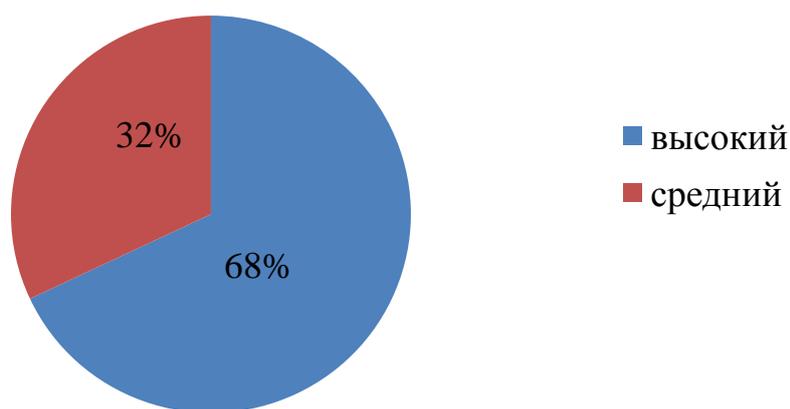


Рис. 3. Степень выраженности склонности к социальному самоконтролю

Таким образом, можно сделать вывод, что 3 человека имеют высокий уровень склонности к самоконтролю (Рис. 4), что составляет 11%; средний уровень самоконтроля имеют 23 человека, что составляет 85%; низкий уровень развития самоконтроля имеет 1 человек, что составляет 4%.

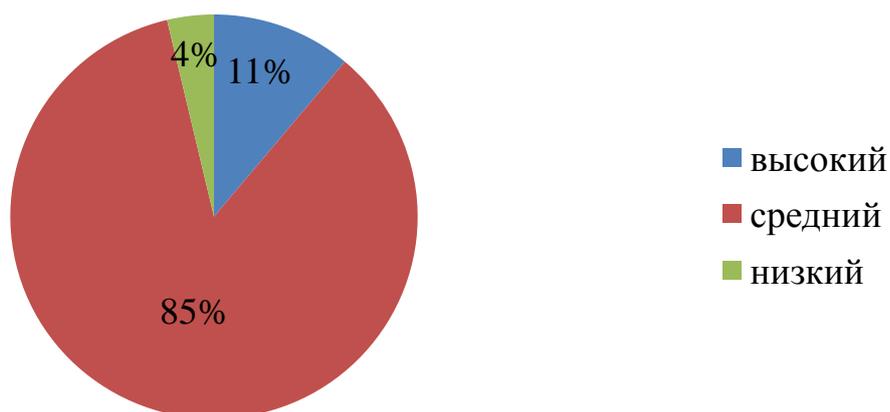


Рис. 4. Уровень самоконтроля

Таким образом, можно сделать вывод (Рис. 5), что 2 человека имеют низкий уровень развития выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении что составляет 8% от общего числа, такие студенты испытывают трудности в прогнозировании, проявляет низкую склонность к самоконтролю эмоциональных состояний и их поведенческий проявлений как в деятельности, так и в общении; 20 человек имеют средний уровень развития – это составляет 80% от общего числа опрошенных; 3 человека (12%) имеют высокий уровень развития.

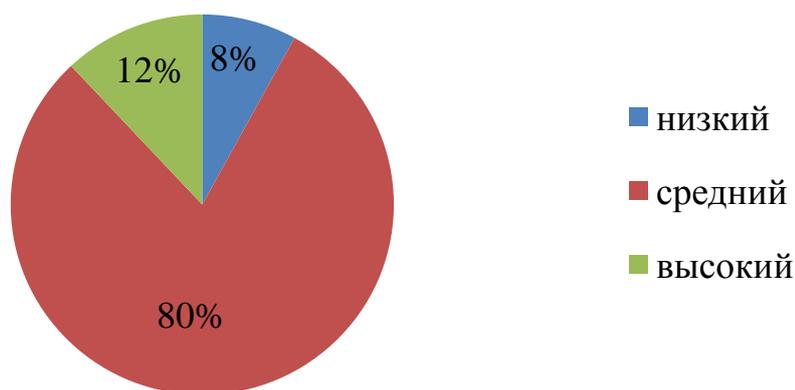


Рис. 5. Уровень развития выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении

Далее рассмотрим результаты по методике «Шкала контроля за действием при планировании».

По результатам опроса было выявлено (Рис. 6), что контроль за действием при неудаче у 20 опрошенных студентов (80%) находится на низком уровне, такие студенты испытывают трудности при контроле за действием, они фиксируются на эмоциональных переживаниях; 4 опрошенных показали средний уровень, это составило 16%; 1 студент показал высокий уровень развития контроля за действием, это составляет 4% от всех опрошенных. Такие студенты, несмотря на сопровождающие трудности способны инициировать процесс реализации намерения.

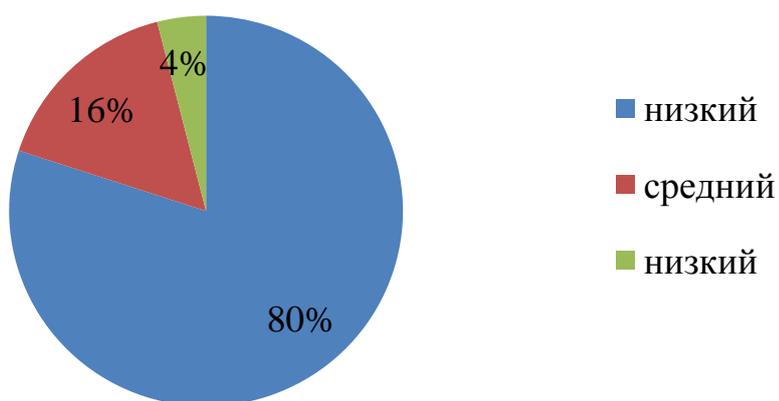


Рис. 6. Контроль за действием при неудаче

Шкала контроля за действием при планировании показала (Рис. 7), что 15 человек имеют низкий уровень развития контроля за действием при планировании, это составило 60% от общего числа опрошенных. Такие

студенты испытывают трудности при принятии решений в планировании, отвлекаться от неполноценных, конкурирующих намерений. 10 опрошенных (40%) показали средний уровень, такие студенты испытывают небольшие трудности при контроле над действием. Высокий уровень контроля за действием при планировании среди опрошенных никто не показал.

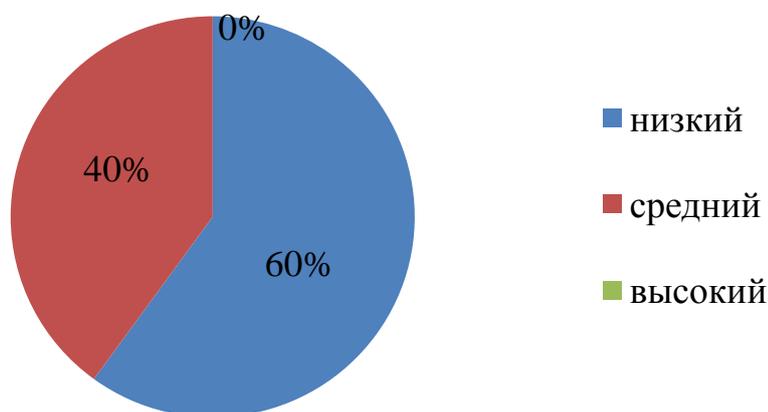


Рис. 7. Контроль за действием при планировании

Шкала контроля за действием при реализации показала (Рис. 8), что у 8 опрошенных (32%) шкала контроля за действием при реализации находится на низком уровне, эти студенты испытывают трудности при удерживании в фокусе внимания актуальную интенцию, не могут проявить настойчивость; у 9 опрошенных (36%) контроль за действием при реализации находится на среднем уровне; у 8 опрошенных (32%) – находится на высоком уровне, эти студенты могут проявлять настойчивость при контроле за действием при реализации.

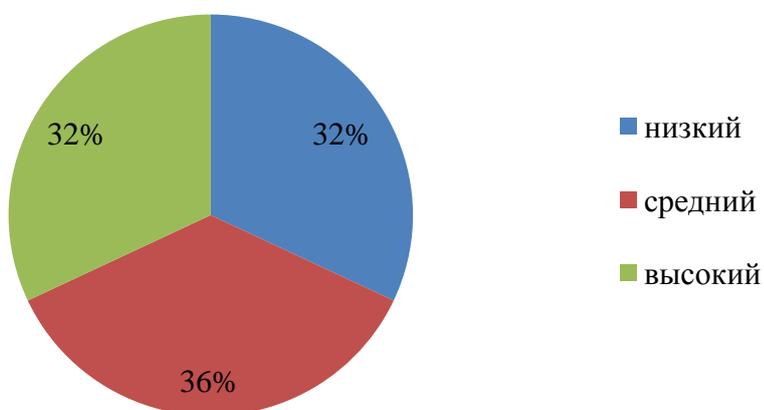


Рис. 8. Контроль за действием при реализации

Таким образом, можно сделать вывод (Рис. 9), что у 13 опрошенных (52%) низкий уровень развития волевой регуляции процессов реализации намерения в действии. Такие студенты более склонны к формированию таких негативных психологических состояний как выученная беспомощность и алиенация. Такие люди в целом менее успешно реализуют свои намерения в действии, даже когда действия полезны и потенциально просты, они подвержены влиянию конкурирующих намерений и негативного опыта.

У 11 опрошенных (44%) средний уровень развития. Такие студенты более успешно реализуют свои намерения в действии, т.к. они способны дольше удерживать их в активном состоянии и защищать от конкурирующих тенденций. Высокий уровень развития волевой регуляции наблюдается у 1 опрошенного (4%). Такие студенты лучше усваивают новую информацию и быстрее трансформируют ее в навыки, являются более успешными в различных видах деятельности (учебной, профессиональной, спортивной и т.д.). Человек сосредоточивается именно на действиях, необходимых для реализации поставленной цели, а не на своих переживаниях по этому поводу.

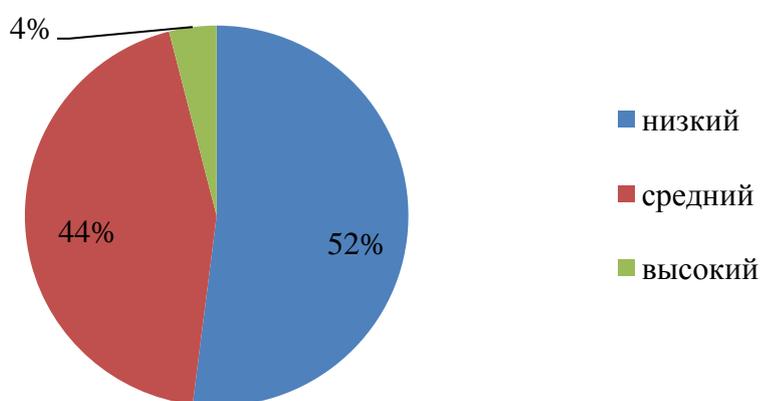


Рис. 9. Уровень развития волевой регуляции процессов реализации намерения

Далее рассмотрим результаты исследования адаптированности студентов в колледже.

По результатам исследования адаптированности к учебной группе мы получили следующие результаты, которые можно увидеть на рисунке 10. 78% опрошенных показали низкий уровень адаптированности к учебной

группе. Таким студентам трудно найти общий язык с однокурсниками, они не разделяют принятые в группе нормы и правила, не находят понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников, не могут обратиться к ним за помощью. 22% опрошенных показали средний уровень адаптированности к учебной группе.

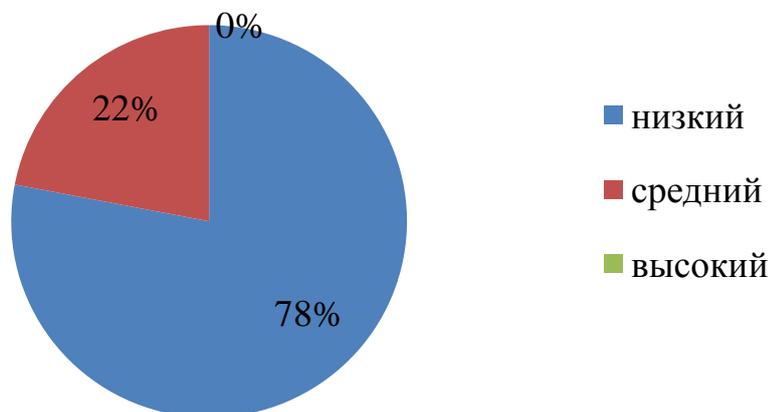


Рис. 10. Шкала адаптированности к учебной группе

Результаты по шкале адаптированности к учебной деятельности показали (Рис. 11), что у 56% опрошенных определяется низкий уровень адаптированности к учебной деятельности. Такие студенты с трудом осваивают учебные предметы и выполняют учебные задания; им трудно выступать на занятиях, выражать свои мысли. При необходимости они не могут задать вопрос преподавателю. 40% опрошенных находятся на среднем уровне. 4% опрошенных имеют низкий уровень адаптированности к деятельности.

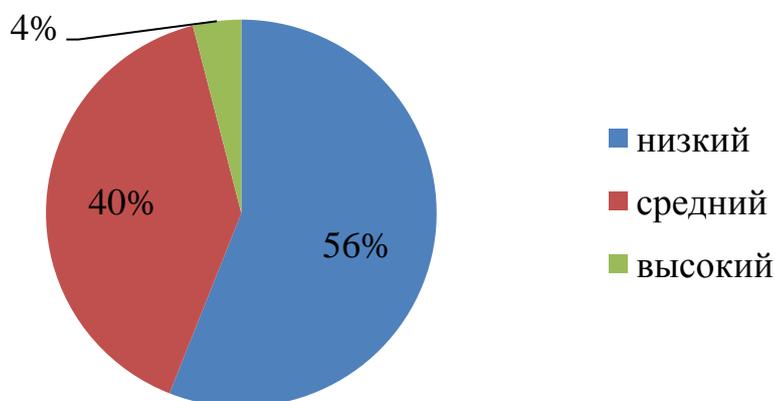


Рис. 11. Шкала адаптированности к учебной деятельности

После того, как были выявлены и проанализированы показатели эмоционально-волевой регуляции и адаптированности студентов был использован метод статистического анализа – корреляционный анализ.

Корреляционный анализ представляет собой количественный метод определения направления и силы взаимосвязи между выбранными переменными величинами. В данном случае этот метод был соответствующим задаче исследования на текущем этапе – определению взаимосвязей между компонентами эмоционально-волевой регуляцией и адаптированностью студентов первого курса педагогического колледжа. Впоследствии для выявления взаимосвязей между выбранными характеристиками внутри групп использовался корреляционный анализ Спирмена. Подсчёт выполнен с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus v.2.1.

На основе проведенного теоретического анализа литературных источников, а также эмпирических исследований, мы выдвигаем гипотезу о том, что между данными характеристиками существует статистически значимая взаимосвязь.

При обработке данных с помощью критерия ранговой (R-Спирмена, непараметрический метод) корреляции измерялась связь между следующими переменными: самоконтроль в эмоциональной сфере, деятельности и поведении («Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова), контроль за действием при планировании (Шкала контроля за действием при планировании» Ю. Куля в адаптации С.А. Шапкина) и адаптированность студентов (Методика исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой). Результат анализа взаимосвязи, между показателями в таблице 1:

Взаимосвязь между эмоционально-волевой регуляцией и
адаптированностью студентов

Параметры выраженности эмоционально- волевой регуляции студентов по методикам «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова. и «Шкала контроля за действием при планировании» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина	Параметры выраженности адаптированности студентов по методике «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова							
	самоконтроль социальный	самоконтроль в эмоциональной сфере	самоконтроль в деятельности	контроль при неудаче	контроль при планировании	контроль при реализации	адаптированности к учебной группе	адаптированности к учебной деятельности
самоконтроль социальный		0,60**	0,54*					
самоконтроль в эмоциональной сфере	0,60**							
самоконтроль в деятельности	0,54*							0,56*
контроль при планировании							0,55*	

Проведенное выше уровневое сравнение признаков, демонстрируя различия, показывает зависимость от развития самоконтроля и контроля над деятельностью.

Между адаптированностью и развитием самоконтроля в разных сферах, а также контролем деятельности мы выявили следующие зависимости:

- чем выше самоконтроль студентов над деятельностью, тем выше у них адаптированность к учебной деятельности (0.56);
- чем выше контроль при планировании, тем выше адаптированность к учебной группе (0.55).

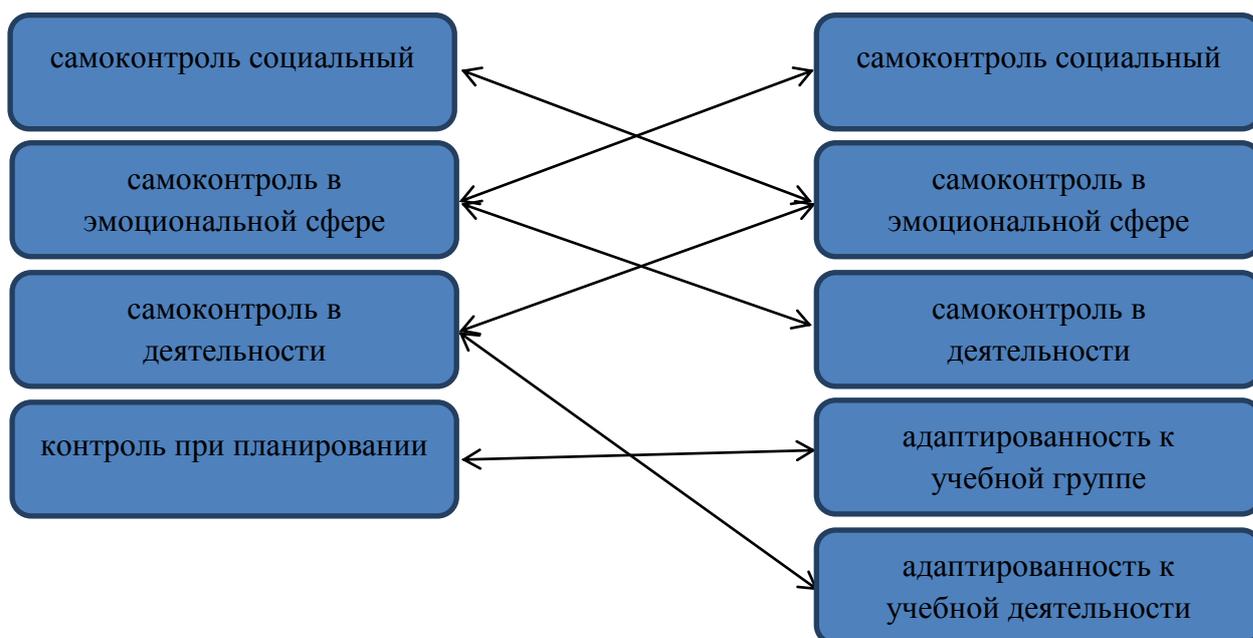


Рис. 12. Взаимосвязь развития самоконтроля в разных сферах и самоконтроля с адаптацией студентов

На рисунке 12 приведено графическое выражение описанных зависимостей. Прямые корреляционные связи отмечены прямой, цельной линией. Анализ рисунка показывает, что есть закономерность между адаптированностью в группе и контролем над планированием и что самоконтроль в эмоциональной сфере прямо зависит от социального что в свою очередь зависит от самоконтроля в деятельности и от этого же есть взаимосвязь с адаптированностью в учебной деятельности. Самоконтроль социальный влияет на самоконтроль в эмоциональной деятельности, при этом самоконтроль в эмоциональной деятельности влияет на социальный самоконтроль. Так же самоконтроль в эмоциональной сфере влияет на самоконтроль в деятельности. Чем выше контроль над

планированием, тем выше адаптированность студента к группе. Чем выше самоконтроль в эмоциональной сфере, тем выше социальный самоконтроль. Чем выше самоконтроль в деятельности, тем выше адаптированность к учебной группе.

Обобщающий анализ выявленных закономерностей позволяет сделать следующие выводы:

1. На адаптированность студентов к группе влияет контроль при планировании, а именно при высоких показателях шкалы контроля при планировании студенты проявляют лучшую адаптированность к учебной группе.

2. На адаптированность студентов к учебной деятельности влияет самоконтроль над деятельностью, а именно при высоких показателях шкалы самоконтроля над деятельностью, студенты успешнее адаптируются к учебной деятельности.

3. Не каждая характеристика эмоционально-волевой регуляции влияет на адаптированность студентов.

Таким образом, полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что мы предполагаем, что чем выше эмоционально-волевая регуляция, тем выше у них уровень психологической адаптации. В частности, чем выше уровень эмоционально-волевой регуляции, тем выше адаптированность студентов к группе и к учебной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере показал, что 2 человека имеют низкий уровень развития выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении что составляет 8% от общего числа; 20 человек имеют средний уровень развития – это составляет 80% от общего числа опрошенных; 3 человека (12%) имеют высокий уровень развития.

По результатам опроса «Шкала контроля за действием при планировании» мы выявили, что у 13 опрошенных (52%) низкий уровень развития волевой регуляции процессов реализации намерения в действии. Такие студенты более склонны к формированию таких негативных психологических состояний как выученная беспомощность. Такие люди в целом менее успешно реализуют свои намерения в действии, даже когда действия полезны и потенциально просты, они подвержены влиянию конкурирующих намерений и негативного опыта.

У 11 опрошенных (44%) средний уровень развития. Высокий уровень развития волевой регуляции наблюдается у 1 опрошенного (4%).

Результаты исследования адаптированности студентов в колледже показали, что 78% опрошенных показали низкий уровень адаптированности к учебной группе. 22% опрошенных показали средний уровень адаптированности к учебной группе.

Результаты адаптированности к учебной деятельности показали, что у 56% опрошенных определяется низкий уровень адаптированности к учебной деятельности.

После того, как были выявлены и проанализированы показатели эмоционально-волевой регуляции и адаптированности студентов был использован метод статистического анализа – корреляционный анализ.

Проведенное выше уровневое сравнение признаков, демонстрируя различия, показывает зависимость от развития самоконтроля и контроля над деятельностью.

Между адаптированностью и развитием самоконтроля в разных сферах, а также контролем деятельности мы выявили следующие зависимости:

- чем выше самоконтроль студентов над деятельностью, тем выше у них адаптированность к учебной деятельности (0.56);
- чем выше контроль при планировании, тем выше адаптированность к учебной группе (0.55).

На основе данных обследования, были составлены рекомендации кураторам групп нового набора, для помощи в успешной адаптированности студентов 1 курса (Приложение А).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной дипломной работе проводилось исследование связи эмоционально-волевой регуляции и адаптированности студентов первых курсов педагогического колледжа.

Были изучены подходы к эмоционально-волевой регуляции в психологической науке.

Эмоции – важный ресурс, поддерживающий саму основу волевой регуляции, а именно, ее осознанность, рефлексивность, произвольность. В эмоционально-волевой регуляции участвует личность в целом. На параметры эмоционально-волевой регуляции влияет содержание мотивации, ответственность, мировоззрение установки, направленность личности. Эмоции являются опосредующим звеном этого влияния. Эмоционально-волевая регуляция имеет слабо выраженную позитивную возрастную динамику. Оптимизация и активизация этой динамики требуют специальной психологической работы, прежде всего с использованием социально – психологических тренингов.

Муромцева О.В. утверждает, что «адаптация в широком смысле – процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека».

Резюмируя сказанное, можно отметить, что адаптация в узком, социально-психологическом значении рассматривается как взаимоотношения личности с малой группой, чаще всего – производственной или студенческой, т.е., с точки зрения психологии, процесс адаптации понимается как процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами. Между тем адаптация первокурсников становится важнейшей формой развития личности студента как будущего

специалиста. Этот процесс ограничен по времени, интенсивен по темпу, когда в относительно узкий промежуток времени возникает необходимость активно устранить или, напротив, усвоить новое социальное содержание.

Адаптированный студент более приспособлен к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и другого потенциала в новой для него среде. В данном исследовании адаптированность понимается как результат адаптации. Адаптированность достигается от 2–3 недель до нескольких месяцев в зависимости от социальной зрелости студента. Были проанализированы факторы, которые влияют на процессе адаптации. По исследованиям Н.Н. Мельникова существуют два фактора, влияющих на процесс обучения: социальные и индивидуально личностные. К социальным относится пять групп факторов: новая дидактическая, личность преподавателя, общение в студенческой группе, внутригрупповые цели, общественная мысль, коллективное настроение.

В результате математической обработки данных подтвердилась связь эмоционально-волевой регуляции и адаптированности студентов. В связи с этим были разработаны рекомендации кураторам по оказанию помощи студентам в процессе адаптации к обучению в колледже. Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что гипотеза была подтверждена. Чем выше эмоционально-волевая регуляция, тем выше уровень психологической адаптации студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абузярова С.И. Развитие личности в образовательном процессе: аспект самоактуализации и личностного преобразования. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 388 с.
2. Айзман Р.И. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений: метод. пособ. Новосибирск: Изд. «РИФ Новосибирск», 2009. 100 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2010. 232 с.
4. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Человек и общество. М.: Юнеско, 2010. 673 с.
5. Анохин П.К. Эмоции // Психология эмоций. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 172–177.
6. Бабахан Ю.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности // Психологический журнал. 2003. №6. С. 13–17.
7. Бабаян А.А. Личностные факторы эмоционально-волевой регуляции деятельности в экстремальных условиях // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Всесоюзного семинара молодых ученых. Симферополь, 1986. С. 86–87.
8. Бадоева С.А. Особенности первичной адаптации первоклассника к условиям школьного обучения // Современные проблемы дошкольного и начального образования: Материалы конф. «Чтения К.Д. Ушинского» пед. фак. ЯГПУ. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. С. 36–40.
9. Басов М.Я. Избранные труды по педагогической психологии. Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических

наблюдений над детьми / отв. ред. Е.В. Левченко. СПб.: Алетей: Историческая книга, 2007. 543 с.

10. Беребин М.А. Концепция отношений В.Н. Мясищева и теория психической адаптации личности в медицинской психологии (часть II) // Вестник Южно-Уральского государственного университета, Сер.: Психология. 2009. № 30. С. 70–75.

11. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. Ростов н/Д.: Наука, 2010. 260 с.

12. Березова М.Б. Энциклопедический словарь. Л.: Изд-во Алт. ун-та, 2013. 290 с.

13. Богданов И.В. Психология и педагогика: Учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2003. С. 53-57.

14. Богомолов М.А. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73.

15. Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы. М.: Смысл, 1984, 44 с.

16. Волков Б.С. Возрастная психология. От младшего школьного возраста до юношества. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 344 с.

17. Всеволодова Н.А. Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: защищена 14.02.2010; утв. 24.05.2010. М., 2010. 70 с.

18. Гаранжа Н.В. Адаптация как целенаправленный процесс интеграции человеческих ценностей // Наука и образование: материалы VIII Междунар. науч. конф. М., 2010. С. 71–74.

19. Гурьянов Ю.Н. Психологическое обеспечение студентов России. М.: Академия ФПС России, 2011. 470 с.

20. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование 2010. № 2. С. 121–132.

21. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001. С. 113–128.
22. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 313–320, 330–334.
23. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2008. 364 с.
24. Корепанова Е.В. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель – студент»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2013. 23 с.
25. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально психологической адаптации: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 194 с.
26. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Феникс, 2010. 54 с.
27. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: ЮНИОН, 2013. 421с.
28. Психологический словарь / ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-пресс, 2010. 263 с.
29. Поваляева М.А. Адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении // Сборник научных трудов. Краснодар, 2003. 153с.
30. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. 2005. Вып. 3. №20. С.74–79.
31. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2010. 479 с.
32. Рогов Е.И. Эмоции и воля. М.: ВЛАДОС, 2001. 357 с.
33. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука, РАН, 2002. 275 с.
34. Савотина Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: дисс. ... канд. пед. наук. М.: Изд-во ТАЙМС, 2004. 212с.

35. Середа Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: дисс. канд. психол. наук. М., 2007. 212 с.
36. Соловьев В.Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе: автореф. дис. д-ра пед. наук. Ижевск, 2013. 64 с.
37. Царапина Т.П. Эффективная организация кураторской деятельности. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. 147 с.
38. Черникова О.А. Психологические особенности эмоции и чувства. М.: Изд-во мед. колледжа. 2011. 251 с.
39. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл; ИП РАН, 1997. 140 с.
40. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: в 3 ч. М.: ВЛАДОС, 2003. 143 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Рекомендации для кураторов по оказанию помощи студентам в процессе адаптации к обучению в колледже

С первого дня поступления студентов в колледж начинается работа по их адаптированности к новой студенческой жизни. Основа для воспитания культуры будущих специалистов – высокая адаптированность студентов. Работа кураторов групп нового набора должна быть направлена на сплочение, воспитание дисциплинированности, ответственности коллектива.

Для успешной и быстрой адаптированности студентов должна быть создана атмосфера психологического комфорта студентов:

1. Необходимо информировать студентов о трудностях, которые возникают в период адаптации и о способах их преодоления. Куратор может раздать первокурсника памятку «Тебе, первокурсник!», которая содержит информацию о традициях в колледже, о педколлективе, о системе учебно-воспитательной работы, о пунктах медицинской и психологической помощи, о внутреннем распорядке жизнедеятельности, о правах и обязанностях студентов и т.п. Также куратор может провести экскурсию по колледжу, для того чтобы первокурсники могли лучше ориентироваться в пока еще незнакомом для них здании.

2. На первых занятиях необходимо ознакомить студентов с системой обучения в колледже и требованиями к знаниям, уставом учреждения, правилами и распорядком.

3. Важно формировать у студентов стремление к оптимальной адаптированности, перестройке поведения, активизировать самовоспитание через побуждение первокурсников к совершению своей личности в соответствии с новыми требованиями. Возможно проведение часов куратора, а также тренингов совместно с психологом, например «Умение жить и дружить!», которые направлены на сплочение коллектива.

4. Можно провести беседу о правильном слушании лекции и о способах конспектирования.

5. Стоит оказать помощь первокурсникам в организации самостоятельной работы, способствовать развитию у них самовоспитания. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей.

6. Важно оказать психологическую поддержку первокурсникам в преодолении трудностей установления взаимоотношений с разными участниками образовательного процесса и трудностей ведения самостоятельной жизни.

7. Куратору следует проводить индивидуальные доверительные разговоры о проблемах студента. В ходе разговора куратор может помогать решить возникшие проблемы в планировании деятельности, побуждать к проговариванию своих планов предстоящих действий. Недопустимо использовать запугивание и оскорбления, провоцирующие к большему намерению действовать деструктивным образом.

8. Не подавлять – ни силой, ни авторитетом, ни знаниями, ни умениями, ни возрастом. Необходимо показать, что куратор – это друг, который может помочь в решении разных проблем и разделить со студентом его трудности и успехи.

9. Нужно ориентироваться на возможности студента.

10. Необходимо учитывать психологические и возрастные особенности студента-первокурсника, а также находить и реализовывать индивидуальный подход.

11. В начале обучения, в адаптационный период, необходимо скорректировать объем домашнего задания и письменных работ по требованиям программ. Он должен быть минимальным с целью предупреждения перегрузки.

12. Куратору следует уделять внимание беседам о нравственности, самовоспитании, об организации режима дня, профилактике заболеваний.

13. Нужно применять такие формы и методы обучения, которые позволили бы студентам эффективно общаться с целью скорейшей адаптированности и устранения языкового барьера.

14. Стоит перенимать успешный опыт у своих коллег, применять методы обучения педагогов-новаторов.

15. Можно использовать различные способы воздействия на мотивационную сферу студента: проблемное обучение, общение, разные педагогические технологии, компьютерное обучение, приемы активизации

16. По завершению адаптационного периода важно продолжать оказывать студентам организационно-методическую помощь.

Таким образом, роль куратора студенческой группы на первом курсе колледжа значительна. Куратор помогает первокурсникам в вопросах адаптации, учебной деятельности, взаимодействия с преподавателями и формирования межличностных отношений в группе, что способствует росту профессиональной культуры будущих специалистов.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

«Шкала контроля за действием при планировании» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина

Опросник предназначен для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции процессов реализации намерения в действии. В основе методики лежит теория контроля за действием Ю. Куля, согласно которой существует два типа волевой регуляции процесса реализации намерения в действии: самоконтроль и саморегуляция. Склонность человека к самоконтролю определяется ориентацией на состояние (ОС-диспозиция), а к саморегуляции – ориентацией на действие (ОД-диспозиция).

Русскоязычная адаптация опросника была выполнена С.А. Шапкиным в 1997 году. Альфа Кронбаха для шкал находится в пределах 0,70–0,74. Сырые баллы, полученные с помощью методики, по каждой субшкале переводятся в стеновые в соответствии с тестовыми нормами. Результат от 1 до 5 стенов интерпретируются как ОС-диспозиция, от 6 до 10 стенов – ОД-диспозиция.

Шкала контроля за действием, разработанная Ю. Кулем, адаптированная С.А. Шапкиным предназначена для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции процессов реализации намерения в действии.

Инструкция: Вам предлагается 36 различных ситуаций, к каждой из которых на выбор предлагается два варианта ответов. Постарайтесь максимально объективно оценить свое поведение в подобных ситуациях и выберите один из двух предложенных вариантов («А» или «Б»). Выбранный вариант проставьте в соответствующей ячейке бланка регистрации.

1. Если я потерял ценную вещь и после долгих поисков так и не смог найти ее, ...

А) я продолжаю думать о пропаже, даже если занят другими делами;

Б) вскоре я об этом забываю и погружаюсь в другие дела.

2. Если мне предстоит завершить какое-либо трудное дело, ...
- А) часто мне нужно подтолкнуть себя, чтобы приступить к нему;
 - Б) я решаюсь на это без колебаний.
3. Если я выучил интересную игру, ...
- А) она мне довольно быстро надоедает, и мне хочется сделать что-то еще;
 - Б) я надолго погружаюсь в нее.
4. Если в течение нескольких недель я работал над важным заданием и не справился с ним, ...
- А) пройдет время, пока я переживу эту неудачу;
 - Б) я не слишком долго думаю об этом.
5. Если у меня появится много свободного времени, ...
- А) я иногда не могу решить, чем же мне заняться;
 - Б) я, как правило, быстро нахожу себе новое дело.
6. Если я делаю что-то важное для меня, ...
- А) я время от времени охотно переключаюсь на другие дела;
 - Б) я занимаюсь только работой.
7. Если в соревнованиях мои результаты оказываются ниже, чем у соперников, ...
- А) я вскоре перестаю думать об этом;
 - Б) это еще долго не выходит у меня из головы.
8. Если я сталкиваюсь с очень трудной проблемой, ...
- А) я поначалу думаю: «можно ли ее вообще решить?»;
 - Б) я думаю «начнем действовать, а там – посмотрим».
9. Если я смотрю интересный видеофильм, ...
- А) я настолько поглощен им, что у меня не возникает мысли сделать перерыв;
 - Б) я иногда охотно прерываюсь и делаю что-нибудь другое.
10. Если я по рассеянности уронил на пол новый прибор, и попытки починить его ни к чему не привели, ...
- А) я быстро примиряюсь с неизбежным;

Б) меня еще долго не покидает досада.

11. Когда мне необходимо решить трудную задачу, ...

А) я обычно сразу принимаюсь за нее;

Б) я должен какое-то время подумать, прежде чем возьмусь за дело.

12. Если я долгое время занимаюсь интересным делом (читаю, мастерю что-нибудь и др.), ...

А) я иногда думаю, имеет ли смысл тратить на это время;

Б) я так погружен в работу, что мало задумываюсь, как это потом использовать.

13. Если я в который раз не застал дома того, с кем должен был обсудить важное дело, ...

А) у меня это не выходит из головы, даже если я занимаюсь чем-то другим;

Б) я не думаю об этом до тех пор, пока не представится возможность встречи.

14. Когда у меня выпадает несколько часов свободного времени, ...

А) я некоторое время раздумываю, что же мне сделать в первую очередь;

Б) обычно я быстро выбираю себе занятие из многих других.

15. Если я читаю интересную статью в газете, ...

А) я углубляюсь в чтение и дочитываю ее до конца;

Б) часто я пробегаю глазами другие статьи прежде, чем дочитаю ее.

16. Если мне продали дорогую, но некачественную вещь, а в магазине ее не берут обратно, ...

А) это беспокоит меня, и я с трудом концентрируюсь на других делах;

Б) я могу оставить это «на потом», занявшись другими делами.

17. Если я должен сделать важную работу дома, ...

А) мне бывает непросто настроить себя на работу;

Б) обычно я сразу приступаю к работе.

18. Во время путешествия, которое мне очень нравится, бывает так, что...

А) через некоторое время у меня возникает желание заняться чем-то другим;

Б) до конца поездки у меня не возникает даже мысли сделать что-то еще.

19. Если мою работу оценивают как совершенно неудовлетворительную, ...

- А) я недолго расстраиваюсь по этому поводу;
- Б) первое время мне вообще ничего не хочется делать.
20. Когда я должен завершить сразу несколько важных дел, ...
- А) я тщательно обдумываю, с чего лучше всего начать;
- Б) я сразу намечаю план и приступаю к его выполнению.
21. Если я начинаю разговаривать с кем-либо на интересную тему, ...
- А) это выливается в углубленную беседу;
- Б) вскоре мне хочется поговорить о чем-либо другом.
22. Если я сбился с пути и сорвал тем самым важную встречу, ...
- А) я сначала плохо соображаю, что теперь делать;
- Б) я оставляю все как есть и переключаюсь на другие дела.
23. Если я хочу сделать два важных для меня дела, ...
- А) я быстро берусь за одно из них и уже не думаю о другом;
- Б) мне бывает нелегко выбрать.
24. Если я занимаюсь чем-то интересным, ...
- А) время от времени я ищу возможность заняться чем-нибудь еще;
- Б) я могу заниматься этим без конца.
25. Если мне в очередной раз не удастся решить важную задачу, ...
- А) у меня падает настроение и пропадает желание ее решать;
- Б) я вскоре забываю об этом и могу спокойно заниматься чем-то другим.
26. Если я должен завершить что-то важное, но неприятное, ...
- А) обычно я сразу принимаюсь за это;
- Б) я откладываю это до тех пор, пока не «припрёт».
27. Если на вечеринке я беседую на интересную тему, ...
- А) я бываю надолго увлечен этим разговором;
- Б) через некоторое время я охотно меняю тему.
28. Если что-то очень печалит меня, ...
- А) у меня отсутствует желание что-либо делать;
- Б) мне обычно бывает легко отключиться от этого, занявшись чем-нибудь.
29. Если я должен завершить большую работу, ...

- А) иногда я долго раздумываю, с чего начать;
- Б) я сразу решаю, с чего начать.
30. Если бы я освоил игру гораздо лучше своих соперников, ...
- А) я вскоре прекратил бы играть;
- Б) я хотел бы продолжить игру.
31. Если у меня срывается несколько дел подряд в один день, ...
- А) я иногда не знаю, за что мне хвататься;
- Б) я остаюсь деятельным, как если бы ничего такого не происходило.
32. Если мне предстоит заняться довольно скучным делом, которое потребует много времени, ...
- А) обычно я сразу включаюсь в работу;
- Б) я должен «растормозить» себя, чтобы приступить к ней.
33. Если я читаю что-то интересное, ...
- А) для разнообразия я время от времени переключаюсь на что-то другое;
- Б) я могу подолгу читать.
34. Если я все силы положил на то, чтобы хорошо выполнить важную работу, но она никак не клеится, ...
- А) я быстро примиряюсь с этим и посвящаю себя другим делам;
- Б) мне бывает трудно делать что-либо еще.
35. Если мне нужно выполнить обременительную обязанность, ...
- А) я без труда решаю на это;
- Б) мне нужно собраться с силами, чтобы взяться за это.
36. Если я пытаюсь выучить что-то новое и очень интересное, ...
- А) я надолго погружаюсь в это;
- Б) вскоре я охотно делаю перерыв, чтобы вернуться к другим делам.

Опросник состоит из следующих шкал:

1. «Контроль за действием при неудаче» – КД(н). Данная шкала отражает способность субъекта инициировать процесс реализации намерения, несмотря на сопровождающие его трудности.

2. «Контроль за действием при планировании» – КД(п). Данная шкала отражает способность субъекта принимать решения при планировании и в процессе инициации действия отвлекаться от незначительных, конкурирующих намерений и др. нерелевантной, интерферирующей информации действия;

3. «Контроль за действием при реализации» – КД(р). Данная шкала отражает способность субъекта пребывать в процессе реализации намерения необходимое время, удерживать в фокусе внимания актуальную интенцию, проявлять настойчивость;

Количественное измерение по трем тестовым шкалам опросника производится за счет начисления баллов согласно «ключу»:

1. «Контроль за действием при неудаче» – КД(н): 1б, 4б, 7а, 10а, 13б, 16б, 19а, 22б, 25б, 28б, 31б, 34а.

2. «Контроль за действием при планировании» – КД(п): 2б, 5б, 8б, 11а, 14б, 17б, 20б, 23а, 26а, 29а, 32а, 35а.

3. «Контроль за действием при реализации» – КД(р): 3б, 6б, 9а, 12б, 15а, 18б, 21а, 24б, 27а, 30б, 33б, 36а.

Совпадение индивидуальных ответов респондентов с вариантом «ключа» оценивается в 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов по каждой субшкале – 12, минимальное – 0.

Высокие оценки по каждой из шкал означают «ориентацию на действие» (ОД), низкие – «ориентацию на состояние» (ОС). Допускается интерпретация оценок, как по отдельным шкалам, так и профиля в целом.

Ориентация на состояние отражает фиксацию на эмоциональных переживаниях, склонности к раздумьям, соответственно, большей подверженности мешающему влиянию конкурирующих намерений и негативного опыта, а также меньшей эффективности функционирования стратегий волевого контроля. Люди с ориентацией на состояние более склонны к формированию таких негативных психологических состояний как выученная беспомощность и алиенация, и в целом менее успешно реализуют

свои намерения в действии, даже когда действия, которые намеревался осуществить человек, полезны и потенциально просты.

Люди с ориентацией на действие более успешно реализуют свои намерения в действии, т.к. они способны дольше удерживать их в активном состоянии и защищать от конкурирующих тенденций. Они лучше усваивают новую информацию и быстрее трансформируют ее в навыки. Также исследования показывают, что люди с ориентацией на действие являются более успешными в различных видах деятельности (учебной, профессиональной, спортивной и т.д.). При ориентации на действие человек сосредоточивается именно на действиях, необходимых для реализации поставленной цели, а не на своих переживаниях по этому поводу.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

«Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсовой

Опросник предназначен для диагностики склонности человека к эмоциональному, поведенческому и социальному самоконтролю. В основе методики лежат представления о самоконтроле как о функции установления соответствия между деятельностью и различными психическими процессами субъекта, с одной стороны, и нормами и требованиями, которые предъявляют к нему другие люди (референтная группа) или он сам, с другой. Взаимосвязь волевой регуляции и самоконтроля носит сложный и неоднозначный характер. В процессе самоконтроля человек может прилагать различное количество волевых усилий в зависимости от особенностей ситуации и индивидуальных склонностей.

Текст опросника содержит 36 утверждений, к каждому из которых на выбор предлагается три варианта ответов. Вопросник состоит из трех субшкал (каждая шкала по 12 утверждений):

эмоциональный самоконтроль – шкала оценивает склонность человека к самоконтролю собственных эмоциональных состояний и их поведенческих проявлений как в деятельности, так и в общении;

самоконтроль в деятельности – шкала оценивает склонность человека к самоконтролю в процессе реализации различных видов деятельности, который включает в себя следующие этапы: прогнозирование, планирование, контроль за исполнением и оценку результатов;

Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль)

Методика разработана Г.С. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой.

Инструкция: прочтите утверждения опросника и выскажите свое отношение к каждому из них, зачеркнув одну из букв.

1. Меня считают вспыльчивым, невыдержанным человеком:
 - а) да (0);
 - б) не уверен (1);
 - в) нет (2).
2. Я уступаю место в городском транспорте пожилым людям и пассажирам с маленькими детьми:
 - а) в любом случае (2);
 - б) иногда (1);
 - в) только, если на этом настаивают (0).
3. Я склонен следить за проявлением своих чувств:
 - а) всегда (2);
 - б) иногда (1);
 - в) редко (0).
4. Если в полученном задании что-то остается для меня непонятным, я:
 - а) всегда уточняю все неясности до выполнения задания (2);
 - б) поступаю так иногда (1);
 - в) уточняю неясности уже по ходу дела (0).
5. Я проверяю свои действия во время работы:
 - а) постоянно (2);
 - б) от случая к случаю (1);
 - в) редко (0).
6. Прежде чем выдвигать какой-либо аргумент, я предпочитаю подождать, пока не буду убежден, что прав:
 - а) всегда (2);
 - б) обычно (1);
 - в) только если целесообразно (0).
7. Считаю, что каждая конкретная ситуация требует определенного стиля в одежде:
 - а) согласен (2);
 - б) отчасти (1);

в) не согласен (0).

8. Обычно я высказываю свое мнение после старших по возрасту и положению:

а) да (2);

б) не всегда (1);

в) нет (0).

9. Мне нравится работа, требующая добросовестности, точных навыков:

а) да (2);

б) нечто среднее (1);

в) нет (0).

10. Если я краснею, я всегда чувствую это:

а) да (2);

б) иногда (1);

в) нет (0).

11. В процессе работы я стараюсь проверить правильность ее выполнения:

а) всегда (2);

б) от случая к случаю (1);

в) только когда уверен, что допустил ошибки (0).

12. Если у меня возникают сомнения в том, правильно ли я понял смысл прочитанного служебного текста, то я:

а) еще раз перечитываю неясное место в тексте (2);

б) поступаю так иногда (1);

в) не придаю этому значения, перехожу к очередному этапу работы (0).

13. По окончании работы привожу свое рабочее место в порядок, готовлю его к следующему рабочему дню:

а) обычно (2);

б) иногда (1);

в) редко (0).

14. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось, по возможности, правильно:

а) да (2);

б) нечто среднее (1);

в) нет (0).

15. В своих поступках я всегда стараюсь тщательно придерживаться принятых в обществе правил поведения:

а) да (2);

б) не уверен (1);

в) нет (0).

16. Я не бываю груб даже с теми людьми, которые мне очень неприятны:

а) верно (2);

б) не всегда (1);

в) неверно (0).

17. Если при чтении инструкции я встречаю какие-либо неясности, я:

а) не обращаю на них внимания, продолжаю читать дальше (0);

б) поступаю так иногда (1);

в) пытаюсь в них разобраться (2).

18. Часто я слишком быстро начинаю сердиться на людей:

а) да (0);

б) иногда (1);

в) нет (2).

19. В общественных местах я стараюсь не говорить громко:

а) всегда следую этому правилу (2);

б) иногда следую этому правилу (1);

в) редко следую этому правилу (0).

20. Ошибки в выполненной работе следует исправлять:

а) только в тех случаях, если кто-нибудь на них укажет (0);

б) нечто среднее (1);

в) не дожидаясь, пока другие укажут на них (2).

21. Когда я сильно переживаю по какому-то поводу, то перестаю следить за своими действиями:

а) почти всегда (0);

б) иногда (1);

в) редко (2).

22. Когда я планирую свою деятельность, то предусматриваю время на проверку выполненной работы:

а) всегда (2);

б) иногда (1);

в) редко (0).

23. При выполнении задания я удовлетворяюсь только тогда, когда должное внимание уделено всем мелочам:

а) правильно (2);

б) не уверен (1);

в) неправильно (0).

24. Выступая перед аудиторией, я стараюсь следить за своим голосом и жестами:

а) всегда (2);

б) иногда (1);

в) редко (0).

25. Не приступаю к работе, пока не буду убежден, что все необходимое для этого уже лежит на своем месте:

а) обычно (2);

б) иногда (1);

в) редко (0).

26. Уходя из дома, я не имею привычки проверять, выключил ли я свет, газ, утюг, воду:

а) согласен (0);

б) не уверен (1);

в) не согласен (2).

27. В общении я:

а) свободно проявляю свои чувства (0);

- б) нечто среднее (1);
- в) не выражаю своих чувств (2).

28. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то я скоро забываю об этом:

- а) да (0);
- б) нечто среднее (1);
- в) нет (2).

29. Иногда мне говорят о том, что в моем голосе и манерах излишне проявляется возбуждение:

- а) да (0);
- б) не уверен (1);
- в) нет (2).

30. Я поддерживаю порядок в своей комнате, все вещи всегда лежат на своих местах:

- а) да (2);
- б) нечто среднее (1);
- в) нет (0).

31. Я — человек пунктуальный и обычно никуда не опаздываю:

- а) верно (2);
- б) не всегда (1);
- в) неверно (0).

32. Под влиянием момента я редко говорю вещи, о которых потом очень сожалею:

- а) правильно (2);
- б) не уверен (1);
- в) неправильно (0).

33. Мне говорят, что когда я слишком увлеченно что-то рассказываю, моя речь становится несколько сбивчивой:

- а) верно (0);
- б) отчасти (1);

в) неверно (2).

34. Я ем с таким удовольствием, что бываю при этом не всегда аккуратен, как другие:

а) правильно (0);

б) не уверен (1);

в) неправильно (2).

35. Когда я расстроен, я слежу за тем, чтобы скрыть свои чувства:

а) правильно (2);

б) нечто среднее (1);

в) неправильно (0).

36. При разговоре я предпочитаю:

а) высказывать мысли так, как они приходят мне в голову (0);

б) нечто среднее (1);

в) сначала сформулировать мысль получше (2).

О выраженности склонности к социальному самоконтролю свидетельствуют ответы по пунктам 2, 6, 7, 8, 15, 16, 19, 26, 28, 30, 31, 34, 36.

Степень выраженности склонности к самоконтролю (по видам и общей) определяется набранной суммой баллов (в соответствии с набранными по каждому ответу – от 0 до 2).

О выраженности склонности к самоконтролю в эмоциональной сфере свидетельствуют ответы по пунктам 1, 3, 10, 18, 21, 24, 27, 29, 32, 33, 35.

О выраженности склонности к самоконтролю в деятельности – ответы по пунктам 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 25. При этом вопросы 4, 12, 25 направлены на выявление степени выраженности предварительного (антиципирующего) контроля, а вопросы 5, 11, 23 – текущего, т.е. самоконтроля, включенного уже в процесс выполняемой деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Методика исследования адаптированности студентов в вузе, созданная
Т.Д. Дубовицкой

Методика представляет собой набор из 16 суждений, по отношению к которым студенты должны выразить степень своего согласия.

Инструкция: с целью создания условий для повышения качества обучения в вузе, просим вас выразить свое мнение по поводу предложенных суждений и проставить соответствующую вашему мнению цифру напротив номера суждения.

Варианты ответов: «Да» – 2; «Трудно сказать» – 1; «Нет» – 0.

Список суждений:

1. Я активен в группе, часто беру инициативу на себя.
2. Держусь в стороне, проявляю сдержанность в отношениях, так как могу быть неправильно понят однокурсниками.
3. Однокурсники проявляют ко мне интерес и стремятся общаться со мной.
4. Могу влиять на мнение и взгляды однокурсников с учетом своих интересов.
5. Мне трудно общаться, находить общий язык со своими однокурсниками.
6. Мне комфортно в группе, я легко следую ее нормам и правилам.
7. Однокурсники относятся ко мне настороженно, мало общаются со мной.
8. Мне сложно обратиться за помощью к однокурсникам.
9. На всех занятиях чувствую себя уверенно и комфортно
10. В учебе могу в полной мере проявить свою индивидуальность, способности.
11. На занятиях мне трудно выступать, выражать свои мысли.
12. Многие учебные предметы являются сложными для меня, я осваиваю их с трудом.

13. Успешно и в срок справляюсь со всеми учебными заданиями по предметам.

14. У меня есть собственное мнение по изучаемым предметам, и я всегда его высказываю.

15. Мне трудно задать вопрос, обратиться за помощью к преподавателю.

16. Нуждаюсь в помощи и дополнительных консультациях преподавателей по многим предметам.

Обработка результатов осуществляется путем перевода цифр в баллы в соответствии с ключом и последующего суммирования полученных баллов отдельно по каждой шкале и методике в целом.

Прямые суждения (цифра 0 означает 0 баллов; цифра 1 означает 1 балл; цифра 2 означает 2 балла) 1; 3; 4; 6; 9; 10; 13; 14. Обратные суждения (цифра 0 означает 2 балла; цифра 1 означает 1 балл; цифра 2 означает 0 баллов): 2; 5; 7; 8; 11; 12; 15; 16.

Шкала адаптированности к учебной группе. Подсчитывается сумма баллов по следующим вопросам: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8.

Шкала адаптированность к учебной деятельности. Подсчитывается сумма баллов по следующим вопросам: 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16.

Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной группе свидетельствуют об испытываемых студентом трудностях в общении с однокурсниками. Студент держится в стороне, проявляет сдержанность в отношениях. Ему трудно найти общий язык с однокурсниками, он не разделяет принятые в группе нормы и правила, не встречает понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников, не может обратиться к ним за помощью.

Высокие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности свидетельствуют о том, что студент легко осваивает учебные предметы, успешно и в срок выполняет учебные задания; при необходимости

может обратиться за помощью к преподавателю, свободно выражает свои мысли, может проявить свою индивидуальность и способности на занятиях.

Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности говорят о том, что студент с трудом осваивает учебные предметы и выполняет учебные задания; ему трудно выступать на занятиях, выразить свои мысли. При необходимости он не может задать вопрос преподавателю. По многим изучаемым предметам он нуждается в дополнительных консультациях, не может проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях.