

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования

**«Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
(ЯрГУ)**

Кафедра педагогики и педагогической психологии

На правах рукописи

ЮРКИНА Мария Сергеевна

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВУЗОВСКОЙ
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ**

Специальность
19.00.05 – Социальная психология

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата психологических наук

**Научный руководитель
доктор психологических наук,
профессор М.М. Кашапов**

Ярославль 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ	17
1.1 Теоретический анализ понятия «адаптация»	17
1.2 Особенности адаптации студентов в процессе учебной деятельности	22
1.3 Факторы, обуславливающие специфику вузовской адаптации	30
1.4 Выводы по главе	42
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	44
2.1 Обоснование эмпирического исследования	44
2.2 Диагностический инструментарий эмпирического исследования	46
2.3 Разработка методики для диагностики адаптации студентов к ВУЗу	50
2.4 Процедура обработки результатов эмпирического исследования	57
2.5 Выводы по главе	58
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ	59
3.1 Влияние фактора учебной миграции на специфику вузовской адаптации ...	59
3.2 Структурно-функциональные характеристики адаптации первокурсников в зависимости от социально-демографических факторов	77
3.3 Влияние мотивационных характеристик обучающихся на вузовскую адаптацию	128
3.4 Динамика компонентов вузовской адаптации	135
3.5 Выводы по главе	138
ГЛАВА 4. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ	140
4.1 Меры по повышению уровня адаптированности в вузе	140

4.2 Разработка занятий с элементами тренинга.....	143
4.3 Выводы по главе	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	153
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	157
ПРИЛОЖЕНИЕ А Анкета	179
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Первоначальный список вопросов методики и ключи.....	182
ПРИЛОЖЕНИЕ В Результаты анализа пунктов по шкалам.....	189
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Перевод тестовых баллов в стены	192
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Текст методики, ключи и бланки	193
ПРИЛОЖЕНИЕ Е Базовые качества структуры вузовской адаптации обучающихся.....	195
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж Базовые качества структуры вузовской адаптации обучающихся по половому признаку.....	198
ПРИЛОЖЕНИЕ И Базовые качества структуры вузовской адаптации обучающихся естественного профиля обучения	204
ПРИЛОЖЕНИЕ К Базовые качества структуры вузовской адаптации обучающихся гуманитарного профиля обучения.....	207
ПРИЛОЖЕНИЕ Л Базовые качества структуры вузовской адаптации обучающихся технического профиля обучения	210
ПРИЛОЖЕНИЕ М Информационный буклет для учебных мигрантов	213
ПРИЛОЖЕНИЕ Н Программа занятий с элементами тренинга	214

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Личностное и профессиональное развитие в вузе – это основа для формирования не только профессиональных навыков, но и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Особое значение в данном контексте имеет начальный этап обучения – переход из социальной категории школьника к будущему профессионалу, этап качественной перестройки личностных характеристик.

Знание факторов вузовской адаптации и меры их влияния на ход данного процесса необходимы для прогнозирования хода адаптации и формирования процедур упреждающей профилактики и коррекции отклонений. То есть, изучение этого процесса дает возможность управлять адаптацией студента в вузе, способствовать быстрому и эффективному его вхождению в новую социальную среду на стадии начала обучения; влиять на усвоение профессиональных знаний, формирование навыков и умений; помогать в дидактических трудностях.

Категория вузовской адаптации описана в работах отечественных и зарубежных исследователей (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, В.И. Ковалев, В.И. Медведев, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, А.А. Смирнов, Н.П. Фетискин, C.S. Schmidt, M.L. Smith, C. Ward) [63, 74, 122, 132, 136, 153, 159, 164, 211, 215]. Адаптация студентов рассматривается как непрерывный процесс и результат приспособления индивида к меняющимся социальным условиям (А.Л. Мацкевич) [103], либо как процесс развития, которое происходит в результате преодоления кризисных периодов, возникающих в ходе профессионализации личности (Ю.П. Поваренков) [133]; как приспособление к новым условиям учебной деятельности (В.Г. Асеев, М.С. Яницкий) [8, 175]. При этом адаптация не сводится к приспособлению к новым условиям в вузе - она предполагает развитие личности студента [36, 49, 215].

Вузовскую адаптацию мы рассматриваем как многоуровневый, динамичный процесс, имеющий свою структуру, последовательность и особенности протекания, связанные с определенной перестройкой личности студентов в рамках включения их в новые социальные роли, в профессиональную деятельность и дидактические условия.

Именно поэтому проблема адаптации первокурсников к вузовской системе обучения является на современном этапе развития высшей школы одной из наиболее

интересных и значимых. От успешности этого процесса зависит насколько быстрым и эффективным будет вхождение студентов в новую социальную, учебную среду, а значит, от этого зависит профессиональное и личностное развитие первокурсников, что в свою очередь определяет и будущее развитие страны.

Для того, чтобы своевременно определить возможную группу риска студентов, необходим диагностический инструментарий, позволяющий с минимальными временными затратами провести замер показателей, характеризующих параметры вузовской адаптации студентов первого курса. К этим показателям мы относим социальную, дидактическую и профессиональную адаптацию. В современной психологической науке не существует инструментария, позволяющего одновременно диагностировать эти три показателя в совокупности. Существуют различные методики, которые направлены на диагностику различных аспектов этих показателей, но их нужно применять в комплексе, то есть использовать батарею методик, а это очень большие временные затраты, как для студентов – заполнение, так и для психологов – обработка этих результатов. Поэтому одним из направлений нашей работы является разработка и проведение процедуры психометрической проверки диагностического инструментария для определения уровня адаптации студентов к ВУЗу по трем показателям: социальному, дидактическому и профессиональному.

Для абитуриентов переход на Болонскую систему обучения, систему сдачи ЕГЭ является основой возможности поступления в вузы, конкурс и качество отбора в которые ранее не позволяли этого сделать [66]. Готовые к обучению в вузе абитуриенты из провинции поступают в университеты областных центров, часть – в центральные вузы страны; а старшекласники областных центров становятся абитуриентами крупнейших вузов нашей страны. Наблюдается значительная образовательная миграция населения, что подтверждается тем, что в период с 2007 по 2014 году в ряде вузов число студентов, поступивших из городов отличных от города обучения, превысило 60% (и более) от общего числа. Таким образом, наблюдается значительное развитие студенческой мобильности и количественное увеличение такой категории как учебные мигранты. Данным понятием, мы обобщаем категорию обучающихся, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение. Соответственно, важно рассмотреть влияние фактора учебной миграции на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов.

Учебные мигранты как социальная категория изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями, но при этом слабо представлены закономерности, принципы, факторы и механизмы влияния данного фактора на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации, в этом заключается теоретическая значимость данного исследования. Отсутствует инструментарий для оперативной диагностики и мониторинга уровня вузовской адаптированности обучающихся, что отражает методологическую значимость исследования. Также необходимо разработать комплексную программу психологического сопровождения студентов на начальном этапе обучения в вузе, с учетом влияния фактора учебной миграции, что и является составляющей практической актуальности данной работы.

Данные пилотажных исследований показали, что специфика адаптации учебных мигрантов, как социальной группы, заключается в ряде аспектов. Прежде всего, это бытовой аспект: студенту требуется осваивать самостоятельную жизнь вдали от семьи и самому распоряжаться бытом, финансами, имеющимися ресурсами, проживая при этом на чужой территории (съемное жилье, общежитие). Следующий аспект - социально-культурный: местные студенты располагают значительно большим социальным и культурным капиталом. Еще один аспект — коммуникативный: данная категория студентов, зачастую оказываются в городе, где имеет мало знакомых; кроме того, они оказываются вдали от родителей и их контроля. Выделим и еще один аспект - целе-мотивационный: учебные мигранты обладают иной мотивацией к обучению и профессиональной деятельности, а также иными ценностями по сравнению с местными студентами, что и служит причиной решения переезда в другой город, а часто и в другой регион [173, 174].

Авторский подход к выявлению структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации студентов с учетом такого социального фактора, как фактор учебной миграции и дальнейшему психолого-педагогическому сопровождению изучаемого процесса способствует повышению эффективности образовательного процесса и основан на том, что внедрение программы психолого-педагогического сопровождения, разработанной на основе эмпирических данных, приводит к повышению уровня адаптированности в дидактической, социальной и профессиональной сфере, что является качественным показателем. В то же время, в расчете эффективности реализации и внедрения проекта в основном используются

количественные характеристики, в частности результаты данной работы, способствуют снижению количества отчисленных студентов и повышению успеваемости [154].

Недостаточная теоретическая и практическая разработанность вопросов, связанных с влиянием фактора учебной миграции на специфику структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации студентов определили тему диссертационной работы.

Цель нашего исследования: выявить структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов.

Для достижения цели поставлены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по проблематике вузовской адаптации студентов;
2. Разработать методику для диагностики адаптации студентов к вузу, провести психометрическую проверку и апробацию;
3. Выявить структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов в зависимости от социально-демографических факторов (пол, профиль обучения);
4. Установить структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов в зависимости от мотивационных характеристик личности (типа мотивации на обучения, направленности личности).
5. Рассмотреть динамику компонентов вузовской адаптации на начальном этапе обучения.
6. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения адаптации студентов первого курса.

Объект исследования: вузовская адаптация студентов.

Предмет исследования: структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов.

Основная гипотеза исследования заключается в предположении, что фактор учебной миграции определяет специфику вузовской адаптации. Она конкретизировалась в следующих частных гипотезах:

1. Учебные мигранты имеют более низкий уровень социального компонента вузовской адаптации по сравнению с местными студентами.

2. Социально-демографические особенности студентов (пол, профиль обучения) оказывают влияние на уровень сформированности не только социального, но и дидактического и профессионального компонентов адаптации.

3. Мотивационные характеристики личности студентов первого курса (тип мотивации на обучение, направленность личности) определяют специфику протекания процесса адаптации.

4. Фактор учебной миграции не оказывает влияния на тип динамики социального, дидактического и профессионального компонентов адаптации.

Методологической и теоретической основой явились ведущие принципы психологии: активность личности, всесторонность, системность, детерминизм, развития, единство сознания и деятельности как единство внешних воздействий и внутренних условий, личностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Мазиллов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др) [2, 5, 9, 34, 42, 92, 98, 129, 141]. Принципы социальной психологии: социальной и психологической комплексности и социально-психологической причинности (изучение влияние такого социального фактора как фактор учебной миграции на специфику вузовской адаптации), принцип единства социально-психологических явлений, среды и активности, принцип социально-психологической системности, принцип социально-психологического развития, принцип объективности. Принципы педагогической психологии: социальной целесообразности (социально обусловлена разработка программы психологического сопровождения вузовской адаптации учебных мигрантов), единства теории и практики, принцип развития (рассматривается процесс вузовской адаптации на начальном этапе обучения, а также формирование и преобразование характеристик данного процесса в условиях психолого-педагогического сопровождения), принцип детерминации (рассматривается влияние фактора учебной миграции на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации), принцип системности [128]. Отечественные и зарубежные исследования вузовской адаптации (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, А.А. Смирнов, Н.П. Фетискин, К.У. Чимбеленге, С.S. Schmidt, M.L. Smith) [63, 74, 122, 132, 136, 153, 159, 164, 211, 215], исследования личности студента-мигранта и способов оказания им

психологической помощи (О.А. Воскресенко, О.В. Гукаленко, И.Е. Лилиенталь, C.S. Schmidt, C. Ward) [33, 41, 94, 211, 221]. В качестве методологической базы при проведении исследования был использован системный подход (В.А. Барабанщиков, Д.Н. Завалишина, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орёл, В.Д. Шадриков) [13, 54, 63, 96, 126, 166], что позволило исследовать объект как целостную систему.

Методы и методики исследования. В работе использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ научных трудов отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования, эмпирические – психолого-педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, анализ документации, метод продольных и поперечных срезов, формирующий эксперимент. Использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд; адаптация А.К. Осницкого), методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина), методика оценки копинг-поведения (R. Lazarus, S. Folkman; адаптация Т.Л. Крюковой), опросник «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина), опросник «Направленность личности» (В. Смекала, М. Кучера), опросник «Оценка состояния адаптированности личности», «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин), опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд).

Математическая обработка данных проведена с использованием методов параметрической статистики: проверка нормальности распределения (по критерию χ^2), определение достоверности и значимости различий полученных результатов по Т-критерию Стьюдента, U-Манна-Уитни. Корреляционный анализ с использованием с-критерия Пирсона и ранговой корреляции Спирмена, метод измерения нелинейных связей между переменными (корреляционное отношение η^2). Также нами применялся ряд оригинальных разработок, предложенных отечественными исследователями. В частности, применен метод установления базовых компонентов. Для подсчета степени организованности корреляционных структур использовались специальные индексы, предложенные А.В. Карповым: индекс когерентности структуры, индекс дивергентности структуры и индекс организованности структуры.

Для описания структур использовался метод структурного анализа (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, В.Е. Орёл). Вычисления проведены с использованием

компьютерного статистического пакета Microsoft Office Excel 2010, Psychometric Expert 8.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивались всесторонним анализом проблемы при определении исходных теоретико-методологических принципов; комплексом эмпирических и теоретических методов, адекватных целям и задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа материалов; применением методов математической статистики; соблюдением требований валидности; применением стандартных и обоснованных психодиагностических методов; репрезентативностью выборки.

Эмпирическая база исследования.

Общее число испытуемых составило 1529 студента первого курса факультета социально-политических наук, психологии, биологии и экологии, юридического, физического и экономического факультетов Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, химико-технологического факультета Ярославского государственного технического университета набора 2007-2014 годов. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет. Исследование проводилось в течение 2007-2015 гг. и включало четыре основных этапа. Первый этап – теоретический. Проведен анализ научно-исследовательской литературы по рассматриваемой проблеме; разработана программа исследования. Отобраны методики для дальнейшего эмпирического исследования. Осуществлены постановка и обоснование проблемы, выдвинута цель, сформулированы задачи и рабочие гипотезы. Второй этап – эмпирический. Изучалось влияние социально-демографических и мотивационных характеристик обучающихся на структурно-функциональные характеристики адаптации. Рассмотрены закономерности динамики вузовских компонентов адаптации на начальном этапе обучения. Третий этап – аналитический. Проанализированы полученные результаты, выявлены структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов. Также на данном этапе были сформулированы выводы исследования и положения, выносимые на защиту. Четвертый этап – практическая реализация программы психологического сопровождения вузовской адаптации учебных мигрантов на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Научная новизна исследования состоит в выявлении структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации студентов.

Впервые разработана и научно обоснована методика для диагностики уровня социальной, дидактической и профессиональной адаптированности студентов к вузу.

В результате эмпирического исследования первокурсников доказано влияние фактора учебной миграции на специфику вузовской адаптации обучающихся.

Выявлены структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации в зависимости от двух групп факторов: социально-демографические и мотивационные характеристики личности. Для первой группы факторов – статичных, определено влияние пола, профиля обучения на структурно- функциональные характеристики вузовской адаптации. Для второй группы факторов – изменчивых, установлено влияние доминирующего типа мотивации на обучение, направленности личности на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации.

Выявлены закономерности процесса адаптации на начальном этапе обучения с учетом фактора учебной миграции.

Предложена и апробирована модель программы психологического сопровождения адаптации студентов – учебных мигрантов. Выявлены и экспериментально проверены психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса социально-психологической адаптации данной группы студентов на основе учета основных показателей психологического дискомфорта, организации психологической поддержки развития личности, установления продуктивного взаимодействия с психологической службой.

Теоретическая значимость исследования. Результаты диссертационного исследования уточняют содержание понятий «учебный мигрант», «вузовская адаптация образовательных мигрантов».

Произведена систематизация факторов вузовской адаптации студентов. Рассматривается влияние двух типов факторов, инвариантных и динамических. В первой обозначенной группе рассмотрено влияние пола и профиля обучения студентов на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации. Под второй обозначенной категорией факторов в данной работе подразумеваются мотивационные характеристики личности обучающегося. Описано влияние преобладающего типа мотивации обучения и направленности личности на динамику структурно-функциональных характеристик адаптации студентов.

Определено влияние фактора учебной миграции на закономерности динамики компонентов вузовской адаптации на начальном этапе обучения.

Эмпирически обоснованы направления, цели и средства психологической поддержки вузовской адаптации данной категории студентов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы диссертации могут быть использованы в практике работы психологов высших учебных заведений в диагностической, консультативной работе.

Использование авторской методики в практике работы психолого-педагогических служб позволяет осуществлять мониторинг вузовской адаптированности, выявлять группы риска студентов по параметру вузовской адаптации с целью оказания психологической помощи.

Знания о структурно-функциональных характеристиках вузовской адаптации студентов могут быть использованы для совершенствования учебно-воспитательной деятельности, профориентации и профессиональной профилактики деструктивных явлений в вузах.

Разработанная и апробированная программа психологического сопровождения адаптации учебных мигрантов может использоваться для оптимизации процесса адаптации данной категории студентов. Внедрение данной разработки способствует повышению эффективности учебной деятельности.

Результаты диссертационного исследования представлены в электронном учебно-методическом пособии «Психология вузовской адаптации», которое используется в учебном процессе факультета психологии ЯрГУ, в частности в курсах, читаемых бакалаврам «Психологические проблемы адаптации», магистрантам «Психотехнологии социальной и правовой адаптации в вузе» и аспирантам, обучающимся по специальности 19.00.07, «Психотехнологии социальной адаптации в вузе».

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Учебные мигранты – это особая социальная категория обучающихся, которая испытывает большие сложности в процессе социально-психологической адаптации в вузе по сравнению со студентами, не меняющими место жительства при поступлении в университет. Данная специфика определяет содержание и особенности психологического сопровождения обозначенной категории обучающихся в период их

адаптации к условиям вуза. Эффективность вузовской адаптации определяется мерой организованности структур адаптации студентов.

2. Фактор учебной миграции оказывает влияние на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов. Рассмотрены три социальные группы обучающихся: категория студентов, не меняющих место проживания при поступлении – местные обучающиеся; группа обучающихся, меняющая место жительства в пределах одной области – региональные мигранты; студенты, проживающие до поступления в регионе отличном от региона обучения – межрегиональные мигранты. С увеличением значимости фактора учебной миграции снижается уровень социального компонента адаптированности. Наименее организованной представлена структура вузовской адаптации региональных мигрантов, структурограммы местных обучающихся и межрегиональных мигрантов в меньшей степени недифференцированы.

3. На уровень адаптированности социального, дидактического и профессионального компонентов наиболее сильное влияние оказывают две группы факторов: социально-демографические (пол, профиль обучения) и мотивационные характеристики личности обучающегося (тип мотивации на обучение, направленность личности).

Первая группа факторов является инвариантной, но определяющей специфику вузовской адаптации. Наибольшее влияние оказывает направление обучения. Студенты, обучающиеся по профилю гуманитарных наук, независимо от фактора учебной миграции, имеют выше показатели по профессиональному и дидактическому компоненту адаптации, а также имеют более высокие индексы организованности структур адаптации. Наименее организованными представлены структуры вузовской адаптации региональных мигрантов, независимо от профиля обучения, структурограммы двух других условно выделенных групп студентов в меньшей степени недифференцированы.

Вторая обозначенная категория факторов дает основание для управления вузовской адаптацией: изменение мотивационных характеристик обучающихся влечет за собой изменение показателей вузовской адаптированности. Фактор учебной миграции обуславливает специфику взаимосвязи данного фактора и динамики вузовской адаптации. В группе образовательных мигрантов преобладание мотивации

на получение знаний обуславливает прогрессивные изменения уровня дидактической, социальной и профессиональной адаптированности.

4. Процесс адаптации выделенных категорий студентов имеет следующие особенности: учебные мигранты, независимо от степени влияния данного фактора, имеют выше показатели по всем трем компонентам вузовской адаптации на каждом этапе исследования. Для всех обучающихся в целом характерно снижение уровня дидактического, социального, профессионального компонентов к периоду первой сессии.

5. Повышение уровня всех трех компонентов вузовской адаптации в группе учебных мигрантов обусловлено рядом факторов:

- учет основных показателей психологического дискомфорта студентов (социальные, когнитивные, аффективные, поведенческие) при определении направленности практической работы;

- использование различных форм работы: использование раздаточных материалов для обучающихся (буклет, карта города), содержащих ознакомительную информацию об университете, городе обучения; проведение экскурсии с обозначением социально-значимых мест для первокурсников - учебных мигрантов;

- организация психологической поддержки социально-психологической адаптации данной категории первокурсников, включающей в себя диагностику, тренинговые занятия, индивидуальные консультации и предоставление индивидуальных рекомендаций.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационное исследование соответствует п. 3 «Социальная психология групп (группа как предмет исследования в социальной психологии; классификация групп)», п. 5 «Практические приложения социальной психологии (проблема вмешательства и оказания психологической помощи, основные направления прикладных исследований и практической работы в социальной психологии в сфере образования)», Паспорта специальности ВАК 19.00.05 «Социальная психология».

Апробация и внедрение результатов исследования.

По результатам исследования получено три свидетельства о государственной регистрации баз данных и одно свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ, которые представлены в списке научных публикаций.

Работа отмечена победителем или лауреатом на трех всероссийских, пяти межрегиональных и четырех внутривузовских конкурсах.

Основные положения и результаты исследования были представлены на шестнадцати международных, восьми всероссийских и трех межрегиональных научных конференциях. В том числе: втором международном Крымском конгрессе по психотерапии «Проблемы развития современной психологической помощи: концепции и практики» (Крым, 2009); XVII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, 2010); II Международной научно-практической конференции «Миграция и пространство образования» (Екатеринбург, 2010); Международной научной заочной конференции «Актуальные вопросы современной психологии» (Челябинск, 2011); Второй международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования и общества» (Ярославль, 2011); Международной научной конференции «Ананьевские чтения – 2013: Психология в здравоохранении» (Санкт-Петербург, 2013); II Всероссийской научной конференции «Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы» (Казань, 2013); проведение мастер-класса на VIII Международной зимней школе по психологии психических состояний (Казань, 2014); Российской научно-методической конференции (с международным участием) «Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития» (Вологда, 2014).

Исследование проводилось в рамках научно-исследовательских работ, поддержанных следующими фондами: грант РГНФ 2008 – 2010 гг. по теме «Разработка профессионально-ориентированной концепции психологической адаптации студента вуза» (проект № 08-06-00775а), тематический план ЯрГУ им. П.Г. Демидова НИР № ЗН-1013, ГК № 02.740.11.0601 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг., грант РГНФ 2012-2015гг. по теме «Разработка концепции адаптивности как свойства личности» (проект № 12-06-00377), государственное задание Минобрнауки проект № 25.2356.2014К в

рамках проектной части государственного задания на НИР вузу «Мотивационно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта деятельности».

Результаты диссертационного исследования легли в основу разработки программы психологического сопровождения адаптации студентов, которая была внедрена в ЯрГУ им. П.Г. Демидова, проект «Сопровождение адаптации иногородних студентов». Диссертационная работа обсуждена на заседании кафедр педагогики и педагогической психологии и социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова (2015) и рекомендована к защите по специальности 19.00.05 – социальная психология.

По теме диссертации опубликовано 45 работ общим объемом 11,57 п.л., в том числе 6 – в ведущих периодических изданиях, рекомендованных ВАК.

Структура и объем диссертации обусловлены целью и задачами исследования. Работа имеет следующую структуру: введение, четыре главы, заключение, список литературы и 12 приложений. Основной текст изложен на 220 страницах. Список литературы содержит 225 наименования, среди которых 47 на иностранном языке. Диссертационная работа оформлена в соответствии с предъявляемыми требованиями, иллюстрирована с помощью 51 таблицы, 15 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

1.1 Теоретический анализ понятия «адаптация»

Проблема адаптации человека носит комплексный характер, являясь предметом изучения многих дисциплин, и находится одновременно предметом исследования следующих наук: психология, физиология, медицина, экология, биология. Термин «адаптация» относится к общенаучным междисциплинарным понятиям. Первоначально данное понятие (от позднелатинского *adaptatio*) имело отношение к биологической науке и определялось, как приспособление организма к изменяющимся условиям окружающей среды. Но данный термин так, же рассматривается как свойство живой самореализуемой системы, опосредующее ее устойчивость к условиям внешней среды [172, с.16].

В изучение данного понятия внесли вклад ряд отечественных и зарубежных ученых, в том числе Г. Селье (H. Selye) [147], П.К. Анохин [6], Ф.З. Меерсон [107], В.И. Медведев [106], А.Ж. Юревиц [172] и другие.

В ходе развития естественных и социальных наук оно было заимствовано с несколько видоизмененным содержанием. Вследствие этого в современной науке существует множество определений понятия "адаптация". И оно может различно трактоваться в зависимости от того в каком контексте используется и какие его аспекты: биологический или социальный рассматриваются в конкретном исследовании. Важно заметить, что с самого начала адаптация рассматривалась в двух аспектах: результативном и процессуальном [12, 99, 151].

В психологической науке адаптацию можно рассматривать как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования [136].

П.С. Кузнецов выделяет следующие виды адаптации:

- Адаптация как гомеостаз. В данном случае адаптация - это состояние равновесия между индивидом и окружающей его средой, как внешней, так и внутренней. Состояние баланса организма в данном случае является обязательным условием его жизнеспособности.

- Адаптация как приспособление. Так как жизнедеятельность личности зависит от окружающей среды, необходимостью является приспособление индивидуума к изменениям в этой среде.

- Адаптация как включение. Включение означает приспособление личности к какому-либо новому или существенно изменившемуся элементу социальной среды.

- Адаптация как рациональность. В данном случае в основе лежит целенаправленность личности, ее поведения, деятельности. Личность стремится не приспособиться к окружению, а реализовать собственные потребности.

- Адаптация как удовлетворение. Адаптация не является эмоциональным состоянием (удовлетворение или удовлетворенность), а включает в себя то, что сопровождается этим состоянием.

- Адаптация как взаимодействие. В данном случае адаптация – это процесс взаимодействия и взаимовлияния личности и среды.

- Адаптация как развитие. Результатом процесса адаптации является развитие личности [84, с.16-17].

Ж. Пиаже описал два основных механизма адаптации, способствующих приспособлению человека к условиям окружающей среды: ассимиляция и аккомодация. Под ассимиляцией автор обозначил совокупность действий индивида, направленных на включение факторов окружающей среды в уже сложившиеся у него когнитивные структуры [130]. Аккомодация представляет собой противоположный процесс воздействия среды на субъект, когда он направляет собственную активность на изменение уже сформировавшихся когнитивных структур. Исходя из этого, Ж. Пиаже определяет адаптацию как равное соотношение этих двух векторов интеллектуальной активности индивида [130].

В рамках различных направлений психологии понятие «адаптация» рассматривается следующим образом:

- Психодинамическое направление: «конфликт – тревога – защита»;

- Бихевиористы описывают данный процесс как «конфликт – угроза – реакции приспособления»

- Взгляды представителей гуманистического направления можно описать такой сокращенной формулой, как: «конфликт – фрустрация – акт приспособления» [148].

Условно в процессе адаптации человека к изменившимся условиям среды можно выделить три вида: физиологический, социальный и психологический [19]. Подобно этому делению в классификации А.П. Коцюбинского, Н.С. Шейниной присутствует три блока, которые включает в себя психическая адаптация: биологический, психологический и социальный, соответствующие представлениям об уровнях психической регуляции – биологическом, индивидуально-личностном и личностно-средовом [49].

Далее мы раскроем содержание каждого вида адаптации.

Физиологический аспект адаптации. В данном случае процесс представляет собой единство и последовательность трех фаз – нарушение гомеостаза, разрушение старой программы, формирование новой актуальной программы. Под физиологической адаптацией понимается совокупность физиологических реакций, лежащих в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды [105].

Социальный аспект адаптации. В данном контексте процесс рассматривается как адаптация личности к проблемным социальным ситуациям. В ходе данного взаимодействия происходит согласование ожиданий и требований социальных субъектов с их объективными возможностями и реальностью социальной среды. Г. Матулене говорит об адаптации как о взаимодействии личности и среды, взаимодействия между потребностями индивидуума и путями, которыми окружающая социальная среда их удовлетворяет или фрустрирует [102].

Под психологической адаптацией понимается процесс превращения объективных общественных форм и условий жизнедеятельности личности в продуктивные, индивидуальные, качественно своеобразные способы ее организации [49].

Также психическую адаптацию рассматривают как результат деятельности целостной самоуправляемой системы, «которая обеспечивает деятельность человека на уровне «оперативного покоя», позволяя ему не только наиболее оптимально противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно и целенаправленно воздействовать на них» [4, с.13].

Ф.З. Меерсон рассматривает психическую адаптацию как систему – многомерную и самоуправляемую, направленная на поддержание контингентного взаимодействия индивида с окружающей средой [109]. Такая модель включает в себя анализ взаимосвязей всех компонентов: физиологического, психологического и социального. Соответственно, изменение одного компонента влечет за собой изменение других [108].

Данные компоненты реализуются на бессознательном и сознательном уровнях. Динамика адаптационного процесса является результатом взаимодействия двух механизмов - физиологического, обеспечивающего постоянство внутренней среды и психологического, который направлен на минимизацию негативных физиологических реакций [105,106].

Важно рассмотреть адаптацию как процесс, свойств и результат.

В частности А.А. Реан рассматривает адаптацию как процесс и результат внутренних изменений к новым условиям существования [136].

Адаптация как процесс (адаптирование) – это форма изменения среды и организма путем применения действий, соответствующих ситуации, для достижения одновременного равновесия между средой и организмом. Адаптирование начинается с фиксации разницы между существующим и необходимым уровнем адаптированности, а затем развертывается комплекс процессов, ведущих к достижению нового уровня адаптированности [153].

Адаптация как результат (адаптированность) выражает наличие приспособленности к некоторому фактору среды. А.Н. Семенова под адаптированностью понимает состояние и уровень фактического приспособления человека, уровень его социального статуса и самоощущения – удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью [148].

Также выделяют адаптацию как свойство (адаптируемость) – это характеристика, обеспечивающая устойчивость организма к условиям среды и изменчивость под влиянием этих условий [153].

В данной работе мы будем рассматривать понятие "адаптация" как социально-психический процесс. Понятие "социальная адаптация" имеет также множество трактовок.

По мнению В.Г. Асеева в настоящее время нет четкого и однозначного определения понятия "социальная адаптация" [8].

В словаре социально-психологическая адаптация определяется как процесс активного приспособления индивида к изменившейся среде с помощью различных социальных средств [82].

По мнению С.Д. Артемова понятие "социальная адаптация" можно определить как "процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, образцам, традициям общества, в котором живет и действует человек" [7].

А.Л. Мацкевич определяет его как процесс взаимодействия личности с окружающей средой, ведущий (в зависимости от степени активности личности) либо к преобразованию среды, в соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности, либо к преобладанию зависимости личности от среды [103].

Во всех выше приведенных определениях не указывается цели данного процесса, что не позволяет целостно раскрыть содержание понятия "социально-психологическая адаптация".

Ф.Б. Березин определяет психическую адаптацию как "процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды" [19, с. 5].

Данное Ф.Б. Березиным определение раскрывает все аспекты данного процесса, но является сложным для понимания, поэтому для облегчения дальнейшей работы мы будем определять понятие "социально-психологическая адаптация" как процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид вырабатывает устойчивые навыки, удовлетворяющие требованиям, которые предъявляются к нему в целях формирования той или иной компетенции.

На этапе теоретического анализа литературы мы пришли к выводу, что авторы различно рассматривают процесс адаптации: в основе одних концепций лежат физиологические характеристики, других – психологические, социальные

особенности. Согласно целям и задачам нашей работы, мы остановились на определении понятия «социально-психологическая адаптация», основанное на формулировке и понимании данного термина Ф.Б. Березиным. Именно это определение отражает комплексный подход нашего исследования.

1.2 Особенности адаптации студентов в процессе учебной деятельности

Процесс вузовской адаптации многие авторы рассматривают как один из видов социальной адаптации. Под адаптацией студентов к вузу понимается процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе [63].

Системы обучения в школе и в вузе существенно различаются. По мнению П.Е. Рыженкова имеются следующие различия:

- в содержании учебного процесса: учебников, полностью соответствующих программе вуза нет, и приходится пользоваться несколькими источниками, основанными на различных подходах;

- в формах контроля и оценки учебной деятельности: повседневный контроль и систематическая оценка практически отсутствуют;

- в характере взаимоотношений преподавателя и учащегося: преподаватель видит в студенте самостоятельного человека и предпочитает быть с ним "на равных" [144].

Таким образом, адаптация личности студента к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс, из-за несоответствия способов обучения в школе и вузе. Вузовская адаптация – процесс, во-первых, непрерывный, так как не прекращается ни на один день, а во-вторых, колебательный, поскольку даже в течение одного дня происходит переключение в самые различные сферы: деятельность, общение, самосознание. Процесс адаптации студентов к обучению в вузе завершается, как правило, к концу 3 курса.

Категория вузовской адаптации описана в работах отечественных и зарубежных исследователей [63, 74, 122, 132, 136, 153, 159, 164, 211, 215]. Адаптация студентов рассматривается как непрерывный процесс и результат приспособления индивида к меняющимся социальным условиям [103], либо как процесс развития, которое происходит в результате преодоления кризисных периодов, возникающих в

ходе профессионализации личности [133]; как приспособление к новым условиям учебной деятельности [8, 175]. При этом адаптация не сводится к приспособлению к новым условиям в вузе - она предполагает развитие личности студента [36, 49, 215].

По мнению М.С. Яницкого, период обучения в вузе возможно является наиболее важным в жизни человека с точки зрения происходящего в этот период личностного роста, становления его как личности. Согласно работам М.М. Кашапова к началу обучения в вузе у абитуриентов уже присутствует своеобразная система ценностно-смысловых отношений, которая постепенно трансформируется под влиянием обучения и профессионального воспитания, одна из важнейших функций которых заключается в трансляции новых идей, ценностей. Студенческий возраст является завершающим периодом интенсивного формирования системы ценностных отношений [68].

М.С. Яницкий выделяет ряд специфических процессов, обусловленных как особенностями социальной среды, так и учебной деятельности, которыми характеризуется этот период жизни [176]. К таким динамическим процессам М.С. Яницкий относит:

- собственно адаптацию к условиям социальной среды и обучения, включающую в себя усвоение принятых социальных норм, ценностей и установок;
- личностное самоопределение, которое включает в себя формирование системы личностных смыслов и ценностных ориентаций;
- профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие профессионально важных качеств [175].

Ряд авторов выделяет три основных компонента процесса адаптации студентов: социально-психологический, психологический и деятельный. Первый компонент включает в себя изменение социальной роли обучаемого. Психологический компонент включает в себя перестройку мышления и речи студентов в условиях профессионального обучения. Деятельная составляющая охватывает адаптацию к новым психофизиологическим нагрузкам [20, 79, 127, 180].

В.И. Ковалев и В.Н. Дружинин выделяют три вида вузовской адаптации:

- педагогическая адаптация. Под ней понимается приспособление студентов к новой вузовской системе обучения, которая существенно отличается от школьной системы.

- психофизиологическая адаптация. Она связана с попаданием студентов в новые, непривычные для него, условия обучения, в результате чего происходит ломка старых и формирование новых моделей обучения. Успешность этого вида адаптации во многом определяется индивидуально-психофизиологическими особенностями.

- профессиональная адаптация. Она определяется как вхождение человека в новую для него сферу – профессиональную, усвоение ее норм и ценностей [74]

А.А. Смирнов выделяет следующие составляющие адаптации студентов:

- приспособление индивида к новым социальным условиям;
- развитие в ходе профессионализации личности;
- приспособление к условиям учебной деятельности [153].

По мнению В.В. Лагерева, процесс адаптации студента к вузу включает в себя:

- социально-психологическую адаптацию. Она содержит следующие составляющие: потребность в самоутверждении в новом, складывающемся учебном коллективе, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе и отвечающих характеру избранной профессии;

- психологическую адаптацию. В данном аспекте происходит перестройка мышления и речи студента соответственно условиям профессионального обучения, резкое возрастание роли функций восприятия, внимания, памяти, увеличение психо-эмоционального напряжения;

- деятельностьную адаптацию. Данная составляющая включает в себя приспособление студентов к новому ритму жизни, методам и формам работы, психофизиологическим нагрузкам, противоречие для части студентов между необходимостью и личными интересами, связанное с низкой социальной установкой на овладение профессией [88, 208].

В классификации А.Г. Мороза представлено три вида адаптации студентов к вузу:

- формальная адаптация, представляет собой познавательное-информационное привыкание студентов к новому социальному окружению, к требованиям вуза, к содержанию обучения в нем, его требованиям и к своим обязанностям;

- общественная адаптация - процесс внутренней интеграции групп первокурсников и объединение этих же групп со студенческим обществом в целом;

- дидактическая адаптация, включает в себя вработывание студентов к новым методам и формам учебной работы в высшей школе [104].

В данной работе мы будем придерживаться классификации А.А. Смирнова, которая включает в себя три компонента адаптации: дидактический, социальный и профессиональный [153].

Дидактическая адаптация лежит в основе преемственности в системе «школа-вуз», постепенное вхождение в сферу вузовской системы обучения и заключается в освоении студентом новых форм и методов обучения, выработке навыков самостоятельности в учебной и научной работе [183].

Социальная адаптация представляет собой усвоение необходимых для жизнедеятельности норм, стереотипов, с помощью которых человек активно подстраивается к повторяющимся обстоятельствам жизни. Студенту предстоит приспособиться не только к новым условиям обучения, но и к новому коллективу, включающему однокурсников и преподавателей [37].

Профессиональная адаптация заключается в процессе формирования профессионально важных качеств, психологической готовности студентов к условиям будущей профессиональной деятельности. Адаптация наступает быстрее у тех студентов, личностные свойства которых соответствуют требованиям данной профессиональной деятельности [47, 132].

По результатам отечественных и зарубежных исследователей наиболее проблемной для студентов является дидактическая адаптация. Первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями не столько потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а сколько потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время [115, 183].

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников [94].

Адаптация студентов, несомненно, динамический процесс. Во многих работах отечественных и зарубежных исследователей приводится сравнительный анализ психологических показателей динамики адаптации студентов [40, 44, 79, 122, 132, 140, 167, 175, 219].

Ряд исследователей указывают на повышение напряжения психоэмоциональной сферы в первой половине учебного года [45, 58, 79, 175, 219]. Согласно данным многочисленных работ по данной тематике, наибольшая нагрузка на адаптационные механизмы студентов приходится на 1 семестр [20, 187, 211]. Таким образом, необходимо более детально и тщательно провести анализ данного периода обучения.

Ю.П. Поваренков процесс адаптации студентов в вузе разделяет на два основных периода, в рамках, которых происходит профессиональное развитие студентов:

- учебно-академический (1-3 курсы). На данном этапе происходит становление учебно-академической деятельности

- учебно-профессиональный (конец 3, 4 и 5 курсы). В данное время осуществляется переориентация учебно-академической деятельности на профессионально-педагогическую деятельность [133].

Также выделяют первичную и вторичную адаптацию. Первоначальное включение студента в учебный процесс, в среду университета относят к первичной адаптации, а период профессионального становления – к вторичной адаптации [153, с.24].

В.В. Лагерев выделяет ряд исходных субъективных факторов, негативно влияющих на процесс адаптации и лежащих в основе типичных трудностей, испытываемых студентами начальных курсов в период обучения:

- недостаточно высокий уровень подготовки по школьной программе, в частности уделяется мало внимания многими предметам из курса школьных дисциплин вследствие низкого уровня развития трудолюбия и любознательности, личной ответственности и учебной активности, духовного и интеллектуального потенциалов.

- слабо выраженные навыки учебной работы, недостаточно развитое словесно-логическое мышление, неразвитость концентрации и распределения внимания,

незнание и не умение пользоваться эффективными мнемоническими приемами, слабость волевой регуляции.

- стандартная для школьной системы пассивная роль, несамостоятельность в овладении избранной специальностью.

- низкий уровень культуры, трудовой и нравственной воспитанности, ограниченность жизненного опыта и социальной зрелости; мировоззренческая и социальная инфантильность.

- недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, случайность или несамостоятельность сделанного профессионального выбора.

- неуверенность в собственных силах, сомнение в возможности успешного обучения в вузе, как результат осознания студентами рассмотренных выше факторов [88].

О.П. Степанова, наряду со средовыми факторами, выделяет факторы риска, которые связаны с индивидуальными характеристиками организма и личности. К личностным факторам психической адаптации автор относит следующие характеристики: контроль, самооценка и критичность. Внутренний локус контроля способствует психической адаптации. У людей с низкой самооценкой чаще появляются трудности, связанные с адаптацией. В исследовании показано, что при одинаково высоких интеллектуальных показателях студенты с низкой самооценкой отличаются средней успеваемостью и получают характеристики незаинтересованных, неактивных. В то время как студенты с адекватной самооценкой показывают отличную успеваемость, проявляют активность и интерес к учебе, для них свойственна глубина и прочность знаний, самостоятельность в анализе изучаемого материала. Критичность является показателем степени важности для человека стабильности и предсказуемости событий жизни. Оптимальным считается присутствие у человека равновесия между стремлением к риску и к безопасности [156].

По мнению Ф.Б. Березина, существуют два основных психологических механизма адаптации к процессу обучения в вузе:

- обесценивание исходных потребностей. Такие студенты отличаются меньшей удовлетворенностью взаимоотношениями с одногруппниками, психологическим климатом факультета и качеством преподавания. Часто испытывают сомнения в

правильности сделанного ими профессионального выбора. Причиной этого является склонность предъявлять завышенные требования, как к самому себе, так и к окружающим, а также неуверенностью в себе и трудностью принятия решений.

- концептуализация в форме вторичного контроля эмоций Студенты с преобладанием данного механизма адаптации проявляют большую удовлетворенность социальными контактами.

Также выделяют механизмы стремления избежать неудачи путем постоянного контроля своих действий, тщательного обдумывания и взвешивания решений, механизм вытеснения, механизм отрицания [19].

М.С. Яницкий утверждает, что состояния адаптированности к вузу можно достичь либо путем удовлетворения потребности в самореализации, достижении успеха при действии ограничивающих средовых факторов, либо путем повышения самоконтроля и отказа от мгновенного достижения потребностей ради сохранения отношений с социальным окружением [175].

Необходимо также определить критерии вузовской адаптации. Показателем успешности психической адаптации является, прежде всего, достижение возможности выполнения основных задач деятельности [137]. В качестве критериев адаптации студентов к учебной деятельности чаще всего используются две их группы:

- объективные (успеваемость, показатели общественной и научной активности, показатели общей и профессиональной направленности)

- субъективные (отношение к учебным предметам, к выбранной профессии, к получаемым знаниям, стремление к самосовершенствованию, саомразвитию) [153, 181, 211].

М.С. Яницкий выделяет следующие показатели адаптации студентов к процессу обучения в вузе:

- группа объективных критериев: высокие показатели учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильное функциональное состояние организма учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций); отсутствие ярко выраженных признаков утомления при обучении;

- группа субъективных критериев: удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями

(психологическим климатом); проявление учащимся активности в учебной и общественной деятельности [176].

А.А. Смирнов считает, что чаще всего в качестве критерия адаптированности студента используется его успеваемость [152]. В частности общая успеваемость (средняя оценка по всем дисциплинам) отражает дидактическую адаптированность, успеваемость по профессиональным дисциплинам – профессиональную адаптированность [153, с. 34].

По результатам исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, низкий уровень школьной подготовки первокурсников, является не единственным фактором, обуславливающим низкий уровень дидактической адаптации. Также на данный компонент оказывают влияние такие условия как низкий уровень развития следующих навыков: учиться самостоятельно, контролировать и оценивать свою работу, распределять время. Происходит резкий перелом многолетнего стереотипа режима работы, что может быть причиной стрессовых реакций. С другой стороны учебное заведение является той средой, в которой происходит личностная деформация, носящая положительный оттенок [79, 186, 187].

В исследованиях В.А. Петровского и М.В. Полевой показано, что на положительное развитие личности в плане дальнейшей социально-психологической адаптации большое влияние оказывает лояльное отношение родителей к неординарной активности ребенка [17].

По мнению Розум С.И., эффективность психической адаптации напрямую зависит от организации микросоциального взаимодействия. При конфликтных ситуациях в семейной сфере, затруднениях в построении неформального общения состояния дезадаптации наблюдались чаще [138].

Так же следует отметить важную особенность студенческой группы первого курса, которая заключается в том, что это новый, не сложившийся коллектив. То есть при поступлении у первокурсника появляется возможность получить новый статус в коллективе [179, 189, 222]. По данным исследований Н.И. Добиной имеются значимые различия в социально-психологической структуре конфликтности личности студентов с высоким и низким социометрическим статусом, проявляющиеся в разнообразии степени выраженности компонентов и степени организованности структур. В частности, общими базовыми качествами испытуемых с высоким

социометрическим статусом являются: подозрительность, организаторские склонности, оценка агрессивности Я-реального, с низким – подозрительность [69].

Так же наблюдается и влияние студентов старших курсов, как референтной группы. [181, 189, 219].

Негативным результатом является дезадаптация студента к вузу. Н.Д. Кибрик и В.М. Кушнарев выделяют два вида дезадаптации:

- пассивную. В данном случае характерно снижение активности, стремление к одиночеству, "уход в себя" и никаких выраженных действий для изменения данной ситуации.

- активную. В такой ситуации преобладают множественные конфликты с преподавателями и студентами, пропуск занятий [72].

Таким образом, в современной отечественной и зарубежной литературе по данной тематике существуют различные взгляды на данную проблему. Но большинство позиций отражают необходимость комплексного исследования процесса адаптации у студентов. Процесс вузовской адаптации является обязательным условием для успешного обучения студента в вузе, следовательно, необходимо проводить исследования, направленные на его дальнейшее изучения, для дальнейшей выработке мер, направленных на повышение адаптированности студентов в вузе [65].

1.3 Факторы, обуславливающие специфику вузовской адаптации

Большинство отечественных и зарубежных исследователей в своих работах говорят о трех группах факторов, определяющих специфику вузовской адаптации: социально-демографический, индивидуально-психологический и педагогический.

Рассмотрим содержательные компоненты индивидуально-психологических факторов в большей степени детерминирующих специфику вузовской адаптации.

Следует отметить, что мы рассматриваем личность адаптирующегося студента, основываясь на ведущих принципах психологии: активность личности, всесторонность, системность, детерминизм, развития, единство сознания и деятельности как единство внешних воздействий и внутренних условий, личностный подход [2, 5, 9, 92, 141]. Именно поэтому важно учитывать, что данная группа факторов является инвариантной и развивающейся, но в тоже время определяющей специфику вузовской адаптации.

Важно учитывать, что выбор стратегии поведения у студентов, а, следовательно, и протекание процесса адаптации, зависит от такой характеристики как уровень субъективного контроля (УСК) [3, 53]. Направленность субъективного контроля личности обучающегося обуславливает степень принятия им ответственности за происходящие события в различных сферах (в области достижения и неудач, отношениях с коллективом, семьей). Студент может видеть причины своего поведения и сложившихся обстоятельств во внешних факторах или в собственных усилиях. Данное качество является устойчивой характеристикой личности. Локус контроля - важная характеристикой личности, являющаяся интегральной и выражающая отношение к себе и к окружающему миру.

Процесс адаптации студентов сопровождается усилиями по преодолению трудностей, возникающих при этом [196]. Такой тип поведение определяется как совладающее, а стратегии – копинг-стратегиями. Анализ литературы по проблематике вузовской адаптации свидетельствует, что одним из основных субъективных факторов, влияющих на адаптацию студентов в вузе, является совладающее поведение [83, 133, 184, 215].

Т.Л. Крюкова определяет копинг-поведение как целенаправленное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, - через осознанные стратегии поведения [83].

Основная функция копинга - адаптация к условиям ситуации, создание возможностей для овладения ею, ослабления и смягчения этих требований [83, 202].

В процессе адаптации личность студента и среда вуза оказывают взаимовлияние друг на друга [29]. Выбор определенной копинг-стратегии формируется на ранней стадии развития личности и на момент поступления является уже сформированной, детерминируя дальнейший процесс приспособления в вузовской среде. С точки зрения М.В. Сапоровской, важным аспектом для понимания закономерностей совладающего типа поведения является взаимосвязь фрустрирующей ситуации с ведущим типом деятельности, в данном контексте учебной [146].

R.S. Lazarus и S. Folkman выделили ряд стратегий данного поведения: конфронтативный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка. Данные стратегии можно разделить на три стиля:

- когнитивные стратегии,
- поведенческие стратегии (ориентированы на собственно решение проблемы);
- эмоционально-фокусированные стратегии (ориентированы на оптимизацию эмоциональных переживаний в связи со стрессовой ситуацией) [198].

По результатам эмпирических исследований ряда ученых в 1 семестре преобладают копинг-стратегии, направленные на разрешение проблем. Так же, данное совладающее поведение положительно коррелирует с уровнем интеллекта студента. Второй, по частоте, является стратегия избегания. [206, 216, 225].

В структуру вузовской адаптации многие авторы включают фактор мотивации учебной деятельности [64, 100, 189]. Высокая роль мотивации в данном процессе обусловлена тем, что ведущие мотивы личности являются побудительной силой, направляющей деятельность студентов, которая протекает не только во внешней предметной и социальной среде, но также имеет неразрывную связь с внутренней эмоционально-смысловой стороной [150, 207].

По мнению Л.Р. Яруллиной учебная мотивация - особый вид мотивации, характеризующийся сложной структурой, в которую входит внутренняя (ориентация на процесс и результат) и внешняя (награда, избегание) направленности личности. Важно учитывать такие характеристики данного процесса, как связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности, а также временную устойчивость [177]. Доминирующим типом мотивации в учебной деятельности является внутренняя мотивация [70]. По мнению автора, при изучении данной характеристики учебного процесса необходимо также учитывать индивидуальные особенности студентов, характер ближайшей референтной группы, уровень сплоченности студенческого коллектива и т.д. [162].

Мотивацию к учебной деятельности можно разделить на две группы мотивов — непосредственные и опосредованные. Основание для дифференцирования - взаимосвязанность с осваиваемой профессиональной деятельностью. Первая группа

состоит из мотивов, непосредственно включенных в сам процесс деятельности и соответствующих ее социально заданным целям и ценностям. К ним относятся познавательные мотивы, а также мотивы, связанные с развитием личности, расширением ее возможностей самореализации, самосовершенствования и т. д. Вторая группа мотивов связана с целями и ценностями, которые не включены в конкретную деятельность, но могут с помощью ее хотя бы частично удовлетворяться. Сюда можно отнести не только социальные и стимульные мотивы, но и мотивы достижения [101].

Учебная мотивация детерминирует побудительные источники для решения учебных задач, а мотивация на овладение профессиональной деятельностью непосредственно связана с последующей работой студента, реализацией себя в определенной социально-профессиональной роли [159]. Таким образом, можно сказать, что мотивация учения связана преимущественно с тактическими планами программирования деятельности, тогда как мотивация усвоения профессиональных умений связана с реализацией стратегического проекта личностного развития [120, 205].

По данным работ доминирующее положение в мотивационной сфере студентов независимо от курса их обучения занимают потребности в общении, социальном статусе и творческой активности. Приоритетность этих потребностей объясняется их ролью в обеспечении успешности процесса социально-психологической адаптации. Доминирование же только развивающих мотивов не обеспечивает успешного протекания процесса адаптации [111].

Ведущей характеристикой личности в различных отечественных теориях является направленность, не смотря на то, что содержание данного понятия в разных концепциях раскрывается по-разному: как «динамическая тенденция» [141], «смыслообразующий мотив» [92], «доминирующее отношение» [119], «отношение к другим людям, к обществу, к самому себе» [112], «социально обусловленная подструктура личности» [131], «основная жизненная направленность» [5], «системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад» [96].

Мы рассматриваем направленность личности в учебном процессе с точки зрения метасистемного подхода, как систему со «встроенным» метасистемным

уровнем, каковым является направленность личности. При этом направленность, выступая, в данном случае, по отношению к направленности в обучении как суперсистема, может быть «встроена» в систему учебной направленности, получая при этом качественно иные, по сравнению с ее «метасистемной» представленностью, формы репрезентации, и определять, тем самым, специфическое содержание учебной направленности. Данный подход уже был успешно реализован по отношению к целому ряду важных психологических проблем и направлений: к исследованию системы психических процессов, проблемы деятельности, проблемы принятия решения, к проблеме способностей [62]; к изучению мотивационной сферы личности в учебной деятельности [64], к исследованию рефлексивных процессов [149, 160], к изучению организационной культуры [90]; к исследованию феномена психического выгорания [126]; к исследованию «психологических защит» личности [157]; к изучению механизмов и факторов самоактуализации личности [178], к исследованию когнитивных способностей [16].

Наиболее сензитивным периодом формирования данного образования личности является период ее (личности) адаптации в вузе [80]. Поскольку период обучения в вузе является сензитивным не только для формирования направленности личности, но и многих личностных структур и качеств [1], а именно направленность выступает на метасистемном уровне как ведущая характеристика личности, то, мы, основываясь на работах Е.В. Карповой, постарались учесть, что данная характеристика должна рассматриваться не как система со «встроенным» метасистемным уровнем, а как система со «строящимся» метасистемным уровнем. В связи с этим представляется уместным исследование направленности личности студентов именно в динамике вузовской адаптации.

Анализ различных теорий структурной организации личности позволил определить, что именно мотивационная сфера определяет фундаментальное, стержневое психическое образование личности – ее направленность [5, 21, 24, 92, 93].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что в процессе вузовской адаптации мотивационная сфера студентов трансформируется под воздействием внутренних (личностных) изменений, а также и под воздействием общественно-социальных явлений, детерминируя специфику адаптационного процесса. На данном основании в блоке индивидуально-психологических факторов в данной работе особое

внимание уделяется мотивационным характеристикам личности, в частности мотивации обучения и направленности личности, как фактором в большей мере обуславливающим специфику процесса вузовской адаптации.

Второй блок факторов - социально-демографические. Рассмотрим те характеристики данной группы, которые на основании теоретического анализа являются определяющими специфику вузовской адаптации.

В исследованиях подчеркивается неоспоримая значимость таких статичных факторов как пол и профиль обучения [17, 20, 95, 224], но в тоже время одним из наиболее значимых факторов в работе отечественных и зарубежных исследователей является фактор учебной миграции [89, 169]. Термин «учебная миграция» достаточно широко используется в научной литературе [123]. Образовательную миграцию в числе прочих миграционных потоков можно выделить на основе такого классификационного признака, как цель перемещения [35]. Образовательная и учебная миграция обусловлена удовлетворением потребности в получении образования и повышении уровня квалификации. Объект образовательной миграции социальное взаимодействие индивидов, вовлеченных в социально-географическое перемещение с целью получения образования, а предмет - динамика изменений объективных и субъективных аспектов социальных отношений индивидов в рамках прежнего и нового социума [145].

На основе такого политико-географического признака, как пересечение человеком государственной границы страны, выделяют два типа миграции: международную или межгосударственную и внутригосударственную [35]. Большинство исследований, проводимых в этом направлении, в основном касается международных мигрантов и переселенцев [27, 41, 43, 179, 180, 182, 188, 189, 197, 199, 222], малоизученным остается влияние внутренней миграции на вузовскую адаптацию. Следовательно, данная тема является актуальной и востребованной. Именно поэтому в нашей работе особое внимание уделено внутренней миграции как фактору детерминирующему специфику вузовской адаптации. Соответственно, важно рассмотреть влияние фактора учебной миграции на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов. Категория учебных мигрантов включает в себя обучающихся, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение.

По данным Госкомстата и Министерства образования РФ в 2007-2014 годах процент внутренней образовательной миграции составил 58 - 61 % от общего количества студентов дневной формы обучения, что соотносится с данными многих исследователей [79, 87, 180]. Основой этого процесса является система ЕГЭ, которая способствует развитию студенческой мобильности. В частности выпускники школ могут выбирать вуз для дальнейшего обучения в зависимости от своих результатов экзамена, а не от престижа и местоположения заведения.

При выборе ВУЗа каждый абитуриент сталкивается с выбором между изменениями привычных условий жизни, отделением от родительской семьи и друзей, самостоятельностью и сохранением привычных для него условий жизни и контекста родительской семьи [23]. Отдавая предпочтение вузу родного города, выпускник воспроизводит привычные для него условия существования, изменения наблюдаются только в учебной деятельности. Предпочитая обучение в другом городе, молодой человек сталкивается с кардинальными изменениями во всех сферах жизни [117]. Учебные мигранты – это особая категория первокурсников. Местные студенты обычно продолжают жить дома с родителями, при поступлении в вуз меняется лишь географическое положение учебного заведения в пределах одного города и род учебной деятельности, то есть они живут в освоенной социальной среде, пользуются накопленным социальным и культурным капиталом. Вторая категория абитуриентов становится мигрантами в чужом городе, они вынуждены уезжать из родительской семьи и жить самостоятельно [170]. То есть, эта группа студентов должна не только адаптироваться к вузу, но и к городу, к новым условиям жизни [200, 201].

Рассматривая структуру адаптации учебного мигранта можно условно выделить четыре основные составляющие. Первые три, из которых являются новым пространством, которое должен освоить студент данной категории: новые условия проживания, как среда жизнедеятельности и общения; новое учебное заведение - вуз как место учебной деятельности и как среда общения; и новый город как социокультурная среда. Четвертая же составляющая - это прежние условия проживания, прежние социальные группы, в которые бы включен мигрант; данная характеристика, бесспорно, детерминирует процесс адаптации в новом социокультурном и учебном пространстве [139, 168, 213].

Образовательную миграцию возможно разделить на три этапа:

Подготовительная стадия. На данном этапе происходит формирование информационного пакета о возможностях образовательной миграции (например, анализ общих (демографических, экономических, политических) характеристик региона и особенностей миграционных процессов в нем; проблем (потребностей) высших учебных заведений в анализируемом регионе); предварительное знакомство с учебными программами; поиск материальных средств на обучение и проживание в регионе, где происходит образовательный процесс и т.д.

Собственно адаптация. Освоение студентом новых способов жизнедеятельности, которое направлено на принятие им уклада жизни вуза, обустройства нового места жительства и новом городе, развитие чувства самозащищенности, уважения, доверия к себе и окружающим. В результате этого этапа повышается уровень организованности. На данном этапе взаимодействие идет, в основном, с педагогами, но уже зарождаются процессы сплочения учебной группы, формирования актива группы. Характеризуется внутренней направленностью молодого человека на процесс, в ходе которого идет активное развитие его «Я – концепции», происходит актуализация самосознания. Студент получает определенную социальную роль в общежитии, появляется четкое убеждение в привлекательности или непривлекательности города, в котором учится. В учебной деятельности первокурсник учится принимать ответственность, намечать цели. В данном случае позиция педагога «впереди студента» меняется на позицию «вместе со студентом».

Самоорганизуемая адаптация. Студент осознанно принимает и организует свою учебную деятельность. На этом этапе студент выступает как субъект своего образования. Он полностью привыкает к проживанию в новых условиях, умеет распределять свой распорядок дня, у него хорошо развиты отношения с городскими однокурсниками [220].

Процесс адаптации к новой социо-культурной среде может сопровождаться невротическими и психосоматическими расстройствами, отклоняющимся поведением и другими проблемами, которые в литературе определяются как «культурный шок» или «стресс аккультурации» [214, 218, 219].

При исследовании социальных факторов ученые установили, что условия проживания на начальном этапе обучения оказывают наиболее существенное влияние

на характер адаптационного процесса [77, 175, 182, 194]. На ход данного процесса также оказывает влияние наличие-отсутствие условий для занятий [144]. По данным исследования М. Г. Хасяновой, Е. В. Салтановой существует взаимосвязь места жительства и адаптации к вузу, в частности, мигранты испытывают больше трудностей, нежели местные [161].

Молодой человек оказывается «вырванным» из прежней социальной среды, где он вырос, от родителей, друзей. У него присутствуют нормы, ценности, установки, правила поведения, которые заложены в нем в процессе социализации и которые соответствуют и одобряются в том месте проживания, где он вырос [85, 171, 212, 223].

В городе обучения эти установки могут быть совершенно другие, и тогда, чтобы адаптироваться к социальному пространству нового для него места жительства, он должен будет подчиняться этим нормам и правилам хотя бы внешне [195, 197, 217]. Соответственно, на этом основании возможно возникновение конфликтов. Н.И. Леонов определяет миграционный конфликт как «форма проявления противоречия, неразрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, которое возникает в ситуации непосредственного взаимодействия участников миграционного процесса и обусловленного противоположно выбранными целями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками действиями, представлениями, образами конфликтной ситуации, направленными на разрешение или снятие противоречия» [91].

Также важно учитывать роль семейного фактора, поскольку психологическая сепарация с родителями одна из центральных задач развития личности юношеском возрасте [193]. В работах отечественных и зарубежных исследователей установлено, что успешность психологического отделения от родительской семьи и развитие личностной автономии определяет успешность вузовской адаптации [46, 163, 203]. В группе учебных мигрантов наблюдается вынужденная автономия обучающихся от родительской семьи. Степень автономии увеличивается со степенью удаленности места жительства обучающихся до поступления, что и дает нам основание выделять три группы обучающихся по степени миграции: отсутствие миграции – местные студенты; региональные мигранты и межрегиональные мигранты..

Незанятость, полная свобода действий зачастую приводит к негативным последствиям вовлечения студентов в «праздный» образ жизни и злоупотреблению алкоголем [204].

Одной из серьезных трудностей новой жизненной ситуации для первокурсников оказывается то, что приходится принимать самостоятельные решения по многим вопросам, в том числе социально-бытовым [57].

Условия проживания студентов-мигрантов также могут существенно отличаться – общежитие или съемная квартира.

Вузовское общежитие имеет сложившиеся традиции и формы самоуправления, определенный режим дня. Первокурснику приходится принимать их и действовать в соответствии с ними. Студент попадает в культурно-бытовые условия, организованные на принципиально новых для него основаниях. Также важной особенностью общежития является необходимость проживания с незнакомым человеком в одной комнате. Первокурснику необходимо не только наладить эмоционально-доверительный контакт с соседом, но и учиться распределять обязанности, договариваться, идти на компромисс [121].

Часто первое впечатление первокурсников об общежитии носит негативный характер и выражается в следующих оценках: «транс», «стресс», «шок» [52, 97].

Переезд в общежитие, может, является одним из весомых факторов, влияющих на процесс адаптации студента в вузе. Также влияние оказывают и ожидания первокурсников, которые зачастую отличны от реальности [199, 209]. Основная причина данного диссонанса заключается в неполном и не всестороннем характере информации, которой владеет студент.

Переход студента от семейной опеки в сферу общих бытовых условий с группой сверстников приводит к переоценке прежней системы ценностей и норм, а это не может не сказываться на адаптации в целом [221, 224].

Но помимо негативных аспектов в жизни первокурсника в общежитии присутствуют и положительные. Прежде всего, стоит отметить коммуникативный аспект [22]. Общежитие создает благоприятные условия для общения и обмена информацией о структуре, традициях, особенностях вуза и, тем самым, способствует повышению социального аспекта адаптации.

Первоначально состояние первокурсников, особенно девушек, проживающих в общежитии, характеризуется подавленностью, психологическим напряжением, фрустрациями [113].

После поступления в ВУЗ у студентов-мигрантов происходит изменение стереотипа жизненного уклада, который редко проходит незаметно для самого обучающегося [60]. Неудовлетворенность санитарно-гигиеническими условиями вне дома наблюдается у 68,5% студентов, трудности межличностного общения с проживающими в одной комнате 27,9%, отсутствие условий для приготовления и хранения пищи 58,6%, неорганизованность культурного проведения досуга 61,4% [124].

Студенты, снимающие квартиру (комнату), испытывают дефицит общения, неопределенность в учебной и внеучебной деятельности, что приводит к увеличению периода социо-культурной адаптации [165].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проживание в общежитие более благоприятно сказывается на социальном аспекте адаптации студентов-мигрантов в вузе, нежели проживание в отдельной квартире (комнате).

По данным исследований ряда ученых данная категория обучающихся более высокий уровень активности, контроля над событиями, способность делать выводы на основе негативных результатов [188, 192].

В большинстве случаев учебные мигранты испытывают следующие трудности:

- отсутствие родителей;
- отсутствие школьной системы контроля в университете;
- отсутствие в новом городе друзей;
- бытовые трудности
- материальные трудности [95, 97, 161].

В исследовании Т. В. Барлас, А. С. Козловой для более детального анализа данных был использован факторный анализ. Было получено 13-факторное решение, в котором наибольший интерес представляли первые два фактора.

Первый фактор (объясняет 26 % дисперсии результатов) - «Трудности жизни в мегаполисе», в него вошли: чувство ностальгии; тоска по привычному окружению; новая обстановка и окружение; большое количество людей в общественных местах; другой ритм жизни в мегаполисе; проблемы ориентировки в мегаполисе; шум и грязь

на улицах города; изменение круга общения; другие цены; изменение затрачиваемого на дорогу времени и др. Значимость данного фактора снижается по мере проживания в городе обучения.

Второй фактор, объяснявший 9 % процентов дисперсии, «Поиск своего места в обществе». В него вошли такие характеристики, как различия в системе образования; негативное отношение к мигрантам; проблемы с трудоустройством; изменения в характере после переезда. Значимость фактора растет по мере увеличения срока проживания в городе обучения [13].

Учебных мигрантов можно условно разделить на две группы:

- те, кто обособляют себя от коренных жителей нового города;
- те, кто стараются наладить контакт с новым социумом [161].

Из-за поведения, установок первой группы, у данной категории студентов часто возникают трудности в процессе привыкания к новому месту жительства и социальному окружению, которые соответственно негативно отражаются на их адаптации к вузу [61].

Существует две основные стратегии поведения учебных мигрантов. Первая заключается в том, что они все основные усилия и время направляют на процесс обучения и в нем самореализуются, находят друзей, поддержку. Вторая стратегия поведения основана на том, что студент, попав в незнакомый город, делает основной упор на сферу развлечений и социальных контактов, что естественно ведет к академической неуспеваемости и дезадаптации [15, 162].

По результатам отечественных и зарубежных исследователей категория студентов, мигрирующих в пределах одной страны, имеют следующие индивидуально-психологические характеристики: стиль межличностных отношений в данной группе демонстрирует подчиняемость, неуверенность в себе, потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, к тесному сотрудничеству с референтной группой [38]. Их отличают такие особенности межличностного поведения как: скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности, отказываться от более ранних форм межличностного взаимодействия, так как они более ориентированы на собственную автономность [116]. Они характеризуются тем, что при возникновении трудности стараются отступить, остаться наедине с собой, но при этом анализируют возникшие трудности и

возможные пути выхода из них [155]. Они более тревожны, с недостаточным самоконтролем, раздражительны, в группе предпочитают заниматься собой [59]. Более высокий общий уровень жизнестойкости, а также степень выраженности отдельных компонентов, входящих в ее структуру, более высокий показатель по шкале вовлеченность, что свидетельствует об удовлетворении текущей деятельностью [118].

Таким образом, подводя итог вышеизложенного, можно сказать, что существует взаимосвязь между условиями проживания и ходом адаптационного процесса [144, 175]. Учебные мигранты – особая категория, которая помимо адаптации к вузу, вынуждена адаптироваться к социо-культурным условиям города [161, 162]. Именно поэтому мы рассмотрим влияние таких социально-демографических характеристик, как пол и профиль обучения, через призму фактора учебной миграции.

Третья группа факторов, влияющих на специфику вузовской адаптации, несомненно, является важной и значимой [71], однако в рамках данной работы мы не имеем возможности менять или корректировать условия и характеристики данного параметра, поэтому остановимся на исследовании двух выше обозначенных факторов, детерминирующих специфику вузовской адаптации.

1.4 Выводы по главе

На основании проведенного теоретического анализа проблемы вузовской адаптации студентов можно сформулировать следующие выводы:

1. Социально-психологическую адаптацию можно рассматривать как процесс, свойство и результат. В данной работе мы рассматриваем обозначенное явление в результативном – уровень адаптированности, и процессуальном контексте.

2. Вузовская адаптация рассматривается как один из видов социально-психологической адаптации. Данный процесс включает в себя три компонента: социальный, дидактический, профессиональный [153]. В качестве критериев вузовской адаптации студентов мы рассмотрим две группы показателей:

- объективные (успеваемость, показатели общественной и научной активности, показатели общей и профессиональной направленности)

- субъективные (отношение к учебным предметам, к выбранной профессии, к получаемым знаниям, стремление к самосовершенствованию, саморазвитию) [110, 153].

3. Выделяется три группы факторов, детерминирующих специфику вузовской адаптации: социально-демографические, индивидуально-психологические и педагогические характеристики. В данной работе мы остановим свое внимание на первых двух обозначенных факторах. А в частности рассмотрим специфику вузовской адаптации в зависимости от пола, профиля обучения и мотивации обучения, направленности личности через призму фактора внутренней учебной миграции. Категория учебных мигрантов включает в себя обучающихся, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Обоснование эмпирического исследования

На основе анализа литературы мы определили *цель* нашего исследования: выявить структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов.

Данная цель конкретизируется в следующих *задачах*:

1. Провести теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по проблематике вузовской адаптации студентов;
2. Разработать методику для диагностики адаптации студентов к вузу, провести психометрическую проверку и апробацию;
3. Выявить структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов в зависимости от социально-демографических факторов (пол, профиль обучения);
4. Установить структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов в зависимости от мотивационных характеристик личности (типа мотивации на обучения, направленности личности).
5. Рассмотреть динамику компонентов вузовской адаптации на начальном этапе обучения.
6. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения адаптации студентов первого курса.

Объект исследования: вузовская адаптация студентов.

Предмет исследования: структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов.

Основная гипотеза исследования заключается в предположении, что фактор учебной миграции определяет специфику вузовской адаптации. Она конкретизировалась в следующих *частных гипотезах*:

1. Учебные мигранты имеют более низкий уровень социального компонента вузовской адаптации по сравнению с местными студентами.

2. Социально-демографические особенности студентов (пол, профиль обучения) оказывают влияние на уровень сформированности не только социального, но и дидактического и профессионального компонентов адаптации.

3. Мотивационные характеристики личности студентов первого курса (тип мотивации на обучение, направленность личности) определяют специфику протекания процесса адаптации.

4. Фактор учебной миграции не оказывает влияния на тип динамики социального, дидактического и профессионального компонентов адаптации.

Эмпирическая база исследования

Общее число испытуемых составило 1529 студента первого курса факультета социально-политических наук, психологии, биологии и экологии, юридического, физического и экономического факультетов Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, химико-технологического факультета Ярославского государственного технического университета набора 2007-2014 годов. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет.

Таблица 2.1.

Количественное распределение местных студентов (М) региональных (ЯО) и межрегиональных (ДР) учебных мигрантов по исследуемым группам

Основание для выделения группы	М	ЯО	ДР
Обучающиеся первого курса	639	482	408
Мужчины	327	253	197
Женщины	312	229	211
Естественные науки	220	167	139
Технические науки	211	162	136
Гуманитарные науки	208	153	133
Мотивация на получение знаний	132	132	141
Мотивация на получение диплома	144	134	131
Мотивация на овладение профессией	131	136	136
Направленность личности на себя	142	132	131
Направленность личности на взаимодействие	139	132	131
Направленность личности на задачу	131	136	144

2.2 Диагностический инструментарий эмпирического исследования

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. *Методика «Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)».*

Опросник СПА был разработан К. Роджерсом и Р.Даймондом для выявления степени адаптированности-дезадаптированности в системе межличностных отношений. В адаптации А.К. Осницкого

Социально-психологическая адаптация зависит от умения личности ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.

Адаптивность означает соответствие целей и ценностных ориентаций личности результатам, достигаемым в процессе деятельности.

Намерения человека, как правило, совпадают с поступками, замыслы - с воплощением, побуждения к действию - с его итогами.

Следует отметить, что неадаптивность может иметь не только негативный, но и, возможно позитивный характер. Существование противоречивых отношений между целью и результатом может быть источником динамики деятельности, ее реализации и развития.

Используются следующие шкалы: Адаптированность (интегральная шкала), Самопринятие, Принятие других, Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность), Интернальность, Стремление к доминированию, Ожидание внутреннего контроля.

2. *Методика «Адаптация студентов к ВУЗу» (МАКВ)*

Методика разработана М.С. Юркиной в ходе выполнения данного исследования. Направлена на диагностику общего уровня адаптированности студентов к вузу. Описание и разработка методики представлены в разделе 2.3.

Включает в себя три шкалы: Социальная адаптация, Дидактическая адаптация, Профессиональная адаптация.

3. «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)»

Опросник терминальных ценностей разработан И.Г. Сениным на базе центра психодиагностики ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Методика предназначена для диагностики основных (терминальных) стремлений и жизненных ориентаций личности.

В целом опросник позволяет определить, какая терминальная ценность преобладает у индивида, какая жизненная сфера наиболее значима для него, в какой жизненной сфере преобладающая терминальная ценность реализуется в наибольшей степени.

Методика имеет 13 шкал: Собственный престиж, Высокое материальное положение, Креативность, Активные социальные контакты, Развитие себя, Достижения, Духовное удовлетворение, Сохранение собственной индивидуальности, Сфера профессиональной жизни, Сфера обучения, Сфера семейной жизни, Сфера общественной жизни, Сфера увлечений.

4. Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК)

Авторы-разработчики данного инструментария Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд. Методика создана на основе известной шкалы локуса контроля Дж. Роттера, но, по сравнению с последней, более многомерна.

Методика предназначена для изучения типа локализации субъективного контроля личности, характера субъективного принятия ответственности личности за происходящие события в различных сферах (достижений, неудач, общения, семейных отношений, здоровья).

Включает в себя следующие шкалы: Общая интернальность, Интернальность в сфере достижений, Интернальность в сфере неудач, Интернальность в сфере семейных отношений, Интернальность в сфере производственных отношений, Интернальность в сфере межличностных отношений, Интернальность в сфере здоровья.

5. Методика оценки копинг-поведения WCO (копинг-тест)

Авторы-разработчики данного инструментария R. Lazarus, S. Folkman. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности.

Методика имеет 8 шкал: Конфронтативный копинг, Дистанцирование, Самоконтроль, Поиск социальной поддержки, Принятие ответственности, Бегство-избегание, Планирование решения проблемы, Положительная переоценка.

6. Методика «Мотивация обучения в вузе (МОВ)»

Автор-разработчик методики Т.И. Ильина. Направлена на изучение мотивационно-потребностной сферы в контексте учебы в вузе.

Методика имеет три шкалы: Приобретение знаний, Овладение профессией, Получение диплома.

7. Опросник «Направленность личности» (НЛ)

Методика разработана чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером. В основе методики лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса.

Шкалы методики: Направленность на себя, Направленность на взаимодействие, Направленность на задачу.

8. Оценка состояния адаптированности личности (ОСАДА)

Методика предназначена для экспресс-оценки социальной адаптированности личности.

Достоинством опросника является быстрота получения данных, а также возможность для респондента «без лишних слов пожаловаться на жизнь», указать на те проблемы, с которыми он «не справляется», которые таят угрозу «поведенческого срыва».

Методика оценивает уровень удовлетворенности по пяти шкалам: собой; ситуацией; положением в сфере общения; здоровьем, образом жизни; деятельностью.

9. Объективные данные изучались через анализ документации: личных карточек, сессионной успеваемости, данных аттестата

10. Субъективные данные изучались посредством разработанной нами анкеты (Приложение А)

Данная анкета позволяет выявить уровень удовлетворенности условиями проживания, мотивацию при выборе вуза, факультета, какие трудности испытывает первокурсник и почему на его взгляд, а также отражает каких навыков, по личному мнению студента, ему не хватает для успешного обучения.

Испытуемым предлагалось заполнить опросники. Результаты подвергались качественному и количественному анализу.

К каждому компоненту вузовской адаптации и соответственно к шкалам разработанной нами методики мы отнесли следующие показатели (шкалы) из используемых методик и приняли соответствующие сокращения для использования в графическом материале. *Дидактическая адаптация*: Сфера обучения - О, Креативность - Кр (из опросника терминальных ценностей). *Социальная адаптация*: Адаптированность – А-я, Самопринятие – С-е, Принятие других – П-еД, Эмоциональный комфорт – Э-яК, Интернальность - И-ть, Стремление к доминированию - С-еД (из опросника «Диагностика социально-психологической адаптации»), Активные социальные контакты - СК, Собственный престиж – Пр, Высокое материальное положение – МП, Сфера семейной жизни – СЖ, Сохранение собственной индивидуальности - СИ, Сфера увлечений - У(из опросника терминальных ценностей). *Профессиональная адаптация*: Сфера профессиональной жизни - ПЖ, Развитие себя - РС, Достижения - Д, Сфера общественной жизни – ОЖ, Духовное удовлетворение - ДУ (из опросника терминальных ценностей).

На диагностику блока мотивации учебной деятельности направлена методика «Мотивация обучения в вузе», включающая в себя следующие шкалы (направленность мотивации): Овладение профессией – ОП, Приобретение знаний - ПЗ, Получение диплома –ПД.

Направленность личности диагностировали используя методику «Направленность личности», выявляющую такие типы направленности как: на себя – Я, на взаимодействие – ВЗ, на задачу – З.

Для определения ведущей копинг-стратегии использовалась методика «Оценка копинг-поведения», которая содержит такие стратегии как Конфронтативный копинг – Кон, Дистанцирование - Дис, Самоконтроль - Сам, Поиск социальной поддержки - Под, Принятие ответственности – Отв, Бегство-избегание - Изб, Планирование решения проблемы - Пл, Положительная переоценка – Пер.

Направленность субъективного контроля личности обучающегося выявлялась при помощи опросника «Уровень субъективного контроля», оценивающего общую интернальность – Ио, и такие сферы как: Интернальность в сфере достижений – Ид, Интернальность в сфере неудач – Ин, Интернальность в сфере семейных отношений – Ис, Интернальность в сфере производственных - Ип, Интернальность в сфере здоровья – Из.

Также использовались следующие эмпирические методы исследования: психолого-педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ документации, метод продольных и поперечных срезов, формирующий эксперимент.

Для наблюдения динамики взаимосвязей использован метод продольных и поперечных срезов.

2.3 Разработка методики для диагностики адаптации студентов к ВУЗу

На данный момент остается актуальной проблема, связанная с отсутствием целостной методики для диагностики адаптации студентов в вузе. И, как следствие, не решен вопрос о способе выявления студентов с возможными проблемами в данной сфере. Сегодня исследования адаптированности к вузовскому обучению студентов ведутся с помощью различных методик, разнородных по качеству вопросов и по шкале ответов, что создает определенные трудности при проведении исследования и сказывается на достоверности результатов [48]. При создании методики мы опирались на работы исследователей, которыми были разработаны методики, направленные на диагностику отдельных показателей уровня адаптированности студентов (описаны в разделе 2.2).

При разработки методики мы исходили из того, что вузовская адаптация включает в себя три компонента: социальный, дидактический и профессиональный [153]. Соответственно этим компонентам мы выделили шкалы в нашей методике.

Разработка каждой из шкал методики состояла из создания первичной формы опросника и процедуры психометрической проверки: анализа пунктов, проверки надежности, оценки валидности, и нормирования.

Первым этапом нашей работы было создание списка вопросов по трем шкалам – социальная, дидактическая и профессиональная адаптация студентов к ВУЗу. Вопросы были направлены на четыре компонента: поведенческие реакции, действия поступки; мотивационные компоненты; эмоциональные проявления, оценочные проявления. По каждой шкале было создано по 70 вопросов как прямых, так и обратных. Мы использовали многоступенчатую шкалу ответов, пять вариантов (1 – абсолютно не согласен; 2 – скорее не согласен, чем согласен; 3 – затрудняюсь

ответить; 4 – скорее согласен, чем не согласен; 5 - абсолютно согласен). Итогом работы на данном этапе стало создание списка вопросов методики (Приложение Б).

Первым этапом проверки является анализ пунктов теста, смысл которого состоит в том, чтобы каждое задание теста соответствовало общему диагностическому содержанию методики. На данном этапе каждое задание теста проверялось по нескольким психометрическим показателям: индексу «трудности» и коэффициенту дискриминативности (Приложение В).

В исследовании приняли участие 100 студентов 1-го курса четырех факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, факультета биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет.

Смысл индекса «трудности» состоит в том, чтобы определить процентное соотношение испытуемых, ответивших согласно «ключу». Для вычисления индекса «трудности» для многоступенчатой шкалы использовалась формула (1).

$$I_{\text{тр.}} = \frac{a \times N}{n}, \quad (1)$$

где a – максимальный балл по шкале ответов, N – сумма баллов всех испытуемых по данному заданию, n – общее количество испытуемых.

Диапазон приемлемых значений индекса «трудности»: [0.16;0.84] [25, 125].

Индекс дискриминативности представляет собой коэффициент корреляции между ответами испытуемого на каждое утверждение и итоговым баллом по той шкале, в которую входит данное утверждение. Коэффициент является значимым при $r > 0.2$. В этом случае мы можем говорить о том, что данное утверждение измеряет тот же самый конструкт, что и вся шкала в целом [25, 125].

В соответствии с психодиагностическими критериями (индекс «трудности» в диапазоне от 0.16 до 0.84, коэффициент дискриминативности больше 0.2) были отобраны 11 вопросов по шкале социальной адаптации, 8 вопросов по шкале дидактической адаптации и 14 вопросов по шкале профессиональной адаптации.

Надежность шкалы теста является характеристикой того, в какой степени, выявленные у испытуемых различия по тестовым результатам, отражают действительные различия в измеряемых свойствах, а в каком они могут быть приписаны действию случайных факторов. То есть надежность теста отражает

точность психодиагностического измерения и устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов [25, 125].

Надежность шкалы теста мы проверяли с помощью надежности по однородности и ретестовой надежности.

Надежность по однородности представляет собой способ оценки надежности шкалы теста, предполагающий наличие внутренней согласованности между заданиями шкалы и их точного измерения тестируемого конструкта.

При многоступенчатой шкале использовался коэффициент «Альфа» (R_t), предложенный Л.Кронбахом и считающийся по формуле (2).

$$R_t = \frac{n(\sigma_x^2 - \sum \sigma_{xi}^2)}{(n-1)\sigma_x^2} \quad (2)$$

где $\sum \sigma_{xi}^2$ - сумма дисперсий балльных оценок по каждому заданию; σ_x^2 - дисперсия суммарных показателей теста; n - число заданий в тесте [125].

В нашем случае по шкале социальной адаптации $R_t = 0.21$, по шкале дидактической $R_t = -0.94$, по шкале профессиональной адаптации $R_t = -0.81$.

Ретестовая надежность определяется как устойчивость результатов во времени и представляет собой согласованность результатов теста, получаемых при первичном и вторичном (через определенный промежуток времени) его применении к одной и той же выборке [25, 125].

Определение надежности по устойчивости результатов тестирования проводилось путем повторного тестирования 30 испытуемых через 6 недель. Мы использовали коэффициент линейной корреляции Пирсона. Коэффициент корреляции между результатами шкалы социальной адаптации при первичном и повторном тестировании равен 0.98 ($p < 0,01$), между результатами шкалы дидактическая адаптация при первичном и повторном тестировании равен 0.96 ($p < 0,01$), между результатами шкалы профессиональной адаптации при первичном и повторном тестировании равен 0.98 ($p < 0,01$).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что степень надежности разработанных шкал теста, которая отражает точность и устойчивость

получаемых при тестировании результатов, удовлетворяет психодиагностическим требованиям.

Валидность - действительная способность теста измерять ту психологическую характеристику, для диагностики которой он предназначен [25, 125].

Нами производилась оценка критериальной и конструктивной валидности.

Дальнейшим этапом нашей работы была проверка по показателям валидности. В частности мы проверяли критериальную валидность. Таким образом, можно сделать вывод, что тест прошел проверку по параметру критериальной валидности.

Критериальная валидность измеряется путем корреляции баллов по тесту и показателей по внешнему параметру, избранному в качестве критерия. Использовался объективный критерий – социально-демографическая характеристика (пол).

В исследовании приняли участие 80 студентов (40 мужского пола, 40 женского пола) 1-го курса четырех факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет. Выборка была разделена по половому признаку на две равновесные группы, были использованы методы математической статистики, в частности определение достоверности и значимости различий полученных результатов по Т-критерию Стьюдента. Различия полагали достоверными при уровне значимости 5%, 1%, 0.1%.

Таблица 2.2.

Различия в уровне адаптированности между девушками (Д) и юношами (Юн)

Шкала	Среднее		Т- Стьюдента	р
	Д	Юн		
Социальная адаптация	37	33	2.66	р<0.05
Дидактическая адаптация	28	23	5.1	р<0.001
Профессиональная адаптация	41	48	5.43	р<0.001

Также мы проверяли конструктивную валидность. Конструктивная валидность теста показывает, насколько его результаты могут рассматриваться в качестве меры определенного теоретического конструкта или свойства.

Для проверки теста по данному параметру использовался метод сопоставления исследуемого теста с другими методиками, конструктивное содержание которых известно. В исследовании приняли участие 40 студентов 1-го курса четырех факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, факультета биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17

до 22 лет. В частности нами использовалась методика «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)». Опросник терминальных ценностей разработан Сениным И.Г. на базе центра психодиагностики ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Методика предназначена для диагностики основных (терминальных) стремлений и жизненных ориентаций личности. В целом опросник позволяет определить, какая терминальная ценность преобладает у индивида, какая жизненная сфера наиболее значима для него, в какой жизненной сфере преобладающая терминальная ценность реализуется в наибольшей степени. Для сопоставления мы взяли три шкалы из опросника:

1. Название шкалы: Сфера общественной жизни

Описание шкалы: Высокий показатель по этой шкале говорит о высокой значимости для человека проблем жизни общества. Такие люди, как правило, быстро вовлекаются в общественно-политическую жизнь, считая, что самое главное для человека - это его общественно-политические убеждения. Низкий балл говорит о том, что человеку в сильной степени безразлично все, что связано с общественно-политической жизнью. Такие люди не интересуются этими вопросами, и сами предпочитают не быть связанными с какими-либо политическими проблемами.

Эта шкала сопоставлялась со шкалой социальная адаптация.

2. Название шкалы: Сфера обучения

Описание шкалы: Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Такие люди считают, как правило, что самое главное в жизни - это учиться и получать новые знания. Испытуемые с низким баллом, как правило, не считают необходимым постоянно повышать уровень своей образованности. Чаще всего, они считают, что человеку необходим лишь какой-либо определенный уровень образования, который мог бы обеспечить ему объем необходимых профессиональных знаний.

Эта шкала сопоставлялась со шкалой дидактическая адаптация.

3. Название шкалы: Сфера профессиональной жизни

Описание шкалы: Высокий балл по данному показателю говорит о высокой значимости для человека сферы его профессиональной деятельности. Такие люди отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека.

Эта шкала сопоставлялась со шкалой профессиональная адаптация.

В результате математической обработки нами были получены высокие положительные коэффициенты линейной корреляции по трем шкалам. В частности

- по шкале социальная адаптация коэффициент линейной корреляции Пирсона равен. = 0.81 при $p < 0.01$;

- по шкале дидактическая адаптация коэффициент линейной корреляции Пирсона равен. = 0.8 при $p < 0.01$;

- по шкале профессиональная адаптация коэффициент линейной корреляции Пирсона равен. = 0.35 при $p < 0.01$.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что все три шкалы прошли проверку по параметру конструктивная валидность (критическое значение коэффициента корреляции при объеме выборки 40 человек и на уровне значимости 5% = 0.30), однако, по шкале профессиональная адаптация коэффициент корреляции близок к критическому, это может свидетельствовать о не полном соответствии измеряемого критерия нашей шкалы и шкалы из другой методики.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что все три шкалы прошли проверку по параметру конструктивная валидность.

Следующим этапом нашей работы было проведение нормирования. Использовался перевод сырых баллов в шкалу стенов Р. Кеттелла (Приложение Г). В исследовании приняли участие 100 студентов 1-го курса четырех факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, факультета биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет. Исходя из показателей шкалы стенов, проводится интерпретация полученных данных. При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные категории. Результаты методики, равные или больше, чем 7 стенов, свидетельствуют о высоком уровне адаптированности по данной шкале. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов - индикаторы среднего уровня адаптированности по данной шкале. Наконец, показатели, меньшие 4-х стенов, - свидетельство низкого уровня адаптированности по данной шкале.

На завершающем этапе разработки опросника были составлены ориентировочные нормы (объем выборки 100 студентов 1-го курса четырех факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, факультета биологии

и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет). Теоретически допустимый разброс суммарных баллов по шкале социальной адаптации от 20 до 50, дидактической адаптации от 15 до 35, профессиональной адаптации от 25 до 65. По шкале социальная адаптация эмпирически минимальный балл оказался равным 25, максимальный - 55, по шкале дидактической адаптации - минимальный балл оказался равным 15, максимальный - 38, по шкале профессиональной адаптации - минимальный балл оказался равным 32, максимальный - 66.

Далее была проведена проверка на нормальность распределения. По критерию Колмогорова-Смирнова для шкалы социальной адаптации $d_{эмп.}=0.058$, $d_{кр.}=0.136$ ($p<0,05$), для шкалы дидактической адаптации $d_{эмп.}=0.059$, $d_{кр.}=0.136$ ($p<0,05$), для шкалы профессиональной адаптации $d_{эмп.}=0.052$, $d_{кр.}=0.136$ ($p<0,05$) (для выборки объемом 100 человек). Так как $d_{эмп.}$ не превышает $d_{кр.}$, можно сделать вывод о том, что распределение не отличается от нормального.

В случае нормального распределения признака мы можем говорить о том, что в интервал $2/3S - X + 2/3S$ (S - стандартное отклонение) укладывается 50% популяции, что составляет средние значения по данному признаку. Для шкалы социальная адаптация $2/3$ от $S=8.08$ равно 5.4. Тогда $42.2-5.4=36.8$; $42.2+5.4=47.6$. Величины нижнего и верхнего квартилей равны 37 и 48. Для шкалы дидактическая адаптация $2/3$ от $S=4.2$ равно 2.8. Тогда $28.4-2.8=25.6$; $28.4+2.8=31.2$. Величины нижнего и верхнего квартилей равны 26 и 31. Для шкалы профессиональная адаптация $2/3$ от $S=8.2$ равно 5.5. Тогда $52-5.5=46.5$; $52+5.5=57.5$. Величины нижнего и верхнего квартилей равны 47 и 58.

Следовательно, мы можем считать, что низкие значения по шкале социальной адаптации находятся в диапазоне 25 – 37, средние – 37 – 48, высокие – 48 – 55, низкие значения по шкале дидактической адаптации находятся в диапазоне 15-26, средние – 26-31, высокие – 31-40, низкие значения по шкале профессиональная адаптация находятся в диапазоне 32 – 47, средние – 47 – 58, высокие – 58 – 70.

Таким образом, нами была разработана методика для более быстрой и эффективной диагностики уровня адаптированности студентов первого курса к ВУЗу (Приложение Д).

2.4 Процедура обработки результатов эмпирического исследования

В качестве методологической базы при проведении исследования был использован системный подход [13, 54, 63, 96, 126, 166], что позволило исследовать объект как целостную систему.

Статистическая обработка данных исследования включала в себя ряд традиционных процедур с использованием методов параметрической статистики: проверка нормальности распределения (по критерию χ^2), определение достоверности и значимости различий полученных результатов по Т-критерию Стьюдента, U-Манна-Уитни. Различия полагали достоверными при величине $p < 0.05$ (*), $p < 0.01$ (**), $p < 0.001$ (***), корреляционный анализ с использованием с-критерия Пирсона и ранговой корреляции Спирмена (различия достоверны при $p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$), метод измерения нелинейных связей между переменными (корреляционное отношение ζ^2). Также нами применялся ряд оригинальных разработок, предложенных отечественными исследователями.

Также нами применялся ряд оригинальных разработок, предложенных отечественными исследователями. В частности, применен метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации [63]. Процедура анализа матриц интеркорреляций и структурограмм исследуемых психологических характеристик дополнительно включала выявление качественного своеобразия структур (степень их гомогенности – гетерогенности) по методу «экспресс- χ^2 » [63], а также установление базовых компонентов в структуре личности студентов. Для подсчета степени организованности корреляционных плеяд использовались специальные индексы, предложенные А.В. Карповым [62, 63]: индекс когерентности структуры, индекс дивергентности структуры и индекс организованности структуры.

Установление веса каждого компонента структуры личности и выделение базовых из них позволило установить функциональную роль компонентов в системе взаимосвязей компонентов структуры личности.

Процедура обработки данных осуществлялась с помощью пакета MS Excel 2010, программы статистической обработки «Statistica 6.0» и психодиагностической среды «Psychometric Expert 8».

2.5 Выводы по главе

По результатам методологической подготовки эмпирического исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1. Для исследования процесса адаптации студентов первого курса мы выбрали следующие методы: Опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (СПА, К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого), Методика «Адаптация студентов к ВУЗу (М.С. Юркина), «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ, И.Г. Сенин), Опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд), Методика оценки копинг-поведения WCQ (копинг-тест, R. Lazarus, S. Folkman), Методика «Мотивация обучения в вузе (МОВ, Т.И Ильина), Опросник «Направленность личности» (НЛ), Оценка состояния адаптированности личности (ОСАДА). Объективные данные изучались через анализ документации: личных карточек, сессионной успеваемости, данных аттестата.

2. В ходе проведения исследования была разработана методика «Адаптация студентов к вузу», включающая три шкалы, соответствующие компонентам данного процесса. Методика прошла психометрическую проверку. Направлена на диагностику уровня социальной, дидактической и профессиональной адаптированности студентов первого курса.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Третья глава данной работы представлена в виде описания результатов эмпирического исследования, которое было проведено на базе факультета социально-политических наук, психологии, биологии и экологии, юридического, физического и экономического факультетов Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, химико-технологического факультета Ярославского государственного технического университета набора 2007-2014 годов. Общее число испытуемых составило 1529 студента первого курса. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет.

3.1 Влияние фактора учебной миграции на специфику вузовской адаптации

На основании фактора учебной миграции было выделено три группы обучающихся: местные студенты, региональные мигранты и межрегиональные мигранты, по результатам исследования мы получили различия по параметру уровень адаптированности, являющиеся статистически значимыми.

Таблица 3.1.

Различия в уровне адаптированности между местными студентами (М) и региональными учебными мигрантами (ЯО).

Параметр	Среднее		Т- Стьюдента	р
	М	ЯО		
Социальная адаптация	42.70	41.10	2.13	p<0.01
Профессиональная адаптация	47.03	50.27	2.61	p<0.001
Дистанцирование	9.13	8.46	1.44	p<0.05
Самоконтроль	12.14	12.98	1.55	p<0.05
Удовлетворенность здоровьем	14.43	15.21	1.68	p<0.05

Местные студенты на статистически значимом уровне имеют выше показатели по параметру «Социальная адаптация» (Таблица 3.1.). Мы это связываем с адаптационным шоком первого года обучения, когда у студента, поступившего из другого города, появляется много других проблем, не связанных с обучением,

например бытовых, социо-культурных. Также данная группа студентов имеет выше показатели по параметру «Дистанцирование» и ниже показатели по параметру «Самоконтроль» (Таблица 3.1.). Данный факт свидетельствует о том, что по сравнению со студентами, проживающими до поступления в той же области, в которой располагается университет, данная группа студентов при наличии фрустрирующей ситуации прилагает когнитивные усилия по отделению от ситуации и уменьшению её значимости более часто, нежели вторая группа студентов. Второй же группе более свойствен такой тип копинг стратегии как приложений усилий по регулированию своих чувств и действий. Второй тип реагирования можно рассматривать как более адекватный, поскольку он направлен на разрешение ситуации.

Группа учебных региональных мигрантов из области на статистически значимом уровне имеет выше показатели по параметру «Профессиональная адаптация» (Таблица 3.1.). Данный факт может быть следствием более адекватной мотивации при выборе профессии, поскольку данная группа склонна ориентироваться на свои интересы при выборе факультета и университета, нежели на другие факторы (географическое расположение университета, выбор друзей, одноклассников, наличие знакомых и так далее). Также данная группа студентов более удовлетворена своим здоровьем и образом жизни (Таблица 3.1.), что свидетельствует о принятии данной группой тех изменений в их жизни, которые произошли при поступлении в университет и переезде в другой город.

Таблица 3.2.

Различия в уровне адаптированности между местными студентами (М) и межрегиональными учебными мигрантами (ДР)

Параметр	Среднее		Т- Стьюдента	р
	М	ДР		
Профессиональная адаптация	47.03	48.41	1.08	p<0.05
Поиск социальной поддержки	10.89	11.28	0.80	p<0.05
Принятие ответственности	7.27	7.98	2.02	p<0.01
Положительная переоценка	11.34	12.67	2.32	p<0.01
Удовлетворенность собой	13.26	13.55	0.61	p<0.05
Эмоциональный комфорт	8.89	10.14	0.64	p<0.05
Ожидание внутреннего контроля	23.37	27.14	0.78	p<0.05

Студенты, проживающие до поступления в университет в регионе отличным от региона обучения, по сравнению с группой местных первокурсников, имеют выше показатели по всем параметрам, которые имеют отличия на статистически значимом уровне (Таблица 3.2.). Также как и группа региональных учебных мигрантов (Таблица 3.1.) данная группа обучающихся имеет выше показатели по параметру «Профессиональная адаптация» (Таблица 3.2.). Данный факт свидетельствует о том, что ожидания абитуриентов от профессии при поступлении соответствует тем представлениям, которые соответствуют реальности, то является подтверждением адекватной оценке своих способностей и интересов у данной группы студентов при выборе будущей специальности. В случае наличия фрустрирующей ситуации для данной группы, по сравнению с группой местных первокурсников, более свойственны такие стратегии как: поиск информационной, действенной и эмоциональной поддержки, но в тоже время признание своей роли в проблеме с сопутствующими попытками её решения и приложение усилий по созданию положительного значения ситуации с фокусированием на росте собственной личности (Таблица 3.2). Также данная категория обучающихся ориентирована на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого (Таблица 3.2.) Таким образом, межрегиональные мигранты стремятся самостоятельно решить возникающие у них проблемы, концентрируя свое внимание на положительных моментах, но с другой стороны у них наблюдается недостаток социальной поддержки, что связано с тем, что в большинстве случаев, данная группа не имеет знакомых, родственников в городе обучения, к которым бы они могли обратиться за оперативной помощью. Также данная группа обучающихся имеет более высокий уровень удовлетворенности собой и эмоционального комфорта (Таблица 3.2.), что является показателем более адекватной мотивации при выборе университета, факультета при поступлении.

Таблица 3.3.

Различия в уровне адаптированности между региональными (ЯО) и межрегиональными (ДР) учебными мигрантами

Параметр	Среднее		Т- Стьюдента	p
	ЯО	ДР		
Социальная адаптация	41.10	39.34	1.34	p<0.05
Профессиональная адаптация	50.27	48.41	1.38	p<0.05
Дистанцирование	8.46	9.69	2.36	p<0.01
Принятие ответственности	7.33	7.98	1.61	p<0.05
Положительная переоценка	11.71	12.67	1.53	p<0.05
Удовлетворенность ситуацией	12.60	12.07	1.29	p<0.05
Удовлетворенность здоровьем	15.21	14.48	1.58	p<0.05
Удовлетворенность деятельностью	14.88	14.16	1.46	p<0.05

Студенты, проживающие до поступления в регионе отличным от региона, где располагается учебное заведение, имеют ниже показатели по параметрам «Социальная адаптация» и «Профессиональная адаптация» по сравнению с группой обучающихся, приехавших для обучения из области (Таблица 3.3.). Соотнося данные (Таблица 3.1.), можно сделать вывод о том, что местные обучающиеся имеют наиболее высокий уровень социальной адаптированности, мы предполагаем, что данный факт взаимосвязан с тем, что в данной группе наблюдается только процесс вузовской адаптации, в двух же остальных группах протекает параллельно с этим процессом происходит адаптация к новым бытовым, социо-культурным условиям. Рассматривая различия копинг-стратегий в данных группах стоит отметить, что обучающиеся, поступившие из других регионов имеет более высокие показатели по сравнению с остальными студентами по параметрам «Дистанцирование» (Таблица 3.1, Таблица 3.3.), «Принятие ответственности» и «Положительная переоценка» (Таблица 3.2, Таблица 3.3.). Данный факт свидетельствует о том, что данной группе студентов в фрустрирующей ситуации наиболее свойственно прилагать когнитивные усилия по отделению от ситуации и уменьшению её значимости, но в тоже время учитывать свою роль в проблеме, а в частности фокусироваться на положительных моментах, которые приносит данная ситуация для личности. Такой тип поведения может быть следствием того, что данная группа наиболее обособлена от прежнего социального круга и

вынуждена самостоятельно решать возникающие проблемы, как учебного, так и бытового характера. Межрегиональные учебные мигранты по сравнению с региональными имеют более низкие показатели по уровню удовлетворенности ситуацией, своим здоровьем и образом жизни, а также деятельностью. Данный факт может быть следствием переезда в другой регион, поскольку обучающийся оказывается в новых социальных, бытовых, учебных условиях, и вынужден к ним адаптироваться, что является стрессом для организма, поэтому эмоциональный фон и восприятие текущей ситуации носит отрицательный характер.

Далее мы провели корреляционный анализ внутри каждой группы. В соответствии с целями нашей работы мы рассмотрим корреляции только со шкалами «Социальная адаптация», «Дидактическая адаптация», «Профессиональная адаптация». Данные представлены соответственно группам в таблицах 3.4., 3.5., 3.6.

Таблица 3.4.

Корреляционный анализ компонентов вузовской адаптации и характеристик личности местных студентов

	ПЗ	ПД	Кон	Дис	Сам	Под	Пл	Пер	Общ	Дт	ПрС	ПрД	ЭК	ОВК
ДА		0.19 *	-0.18 *								0.25 **			0.20 *
СА		0.33 ***	0.23 *			0.31 **	0.37 ***	0.32 ***	0.33 ***		0.41 ***	0.41 ***	0.33 ***	0.49 ***
ПА	0.41 ***			-0.19 *	0.21 *	0.19 *	0.37 ***	0.30 **		0.21 *	0.45 ***		0.20 *	0.44 ***

Примечание:

*- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$.

Сокращения:

ДА – Дидактическая адаптация

СА – Социальная адаптация

ПА – Профессиональная адаптация

ПЗ – Потребность в знаниях

ПД – Потребность в дипломе

Кон - Конфронтативный копинг

Дис - Дистанцирование

Сам - Самоконтроль

Под - Поиск социальной поддержки

Пл - Планирование решения проблемы

Пер – Положительная переоценка

Общ - Удовлетворенность общением

Дт – Удовлетворенность деятельностью

ПрС – Принятие себя

ПрД – Принятие других

ЭК - Эмоциональный комфорт;

ОВК - Ожидание внутреннего контроля

В структуре вузовской адаптации местных студентов параметр «Дидактическая адаптация» имеет положительные корреляционные связи с параметрами «Мотивация на получение диплома», «Принятие себя», «Ожидание внутреннего контроля» (Таблица 3.4.), таким образом, чем выше значения по данным шкалам, тем выше значения по данному компоненту вузовской адаптации, и соответственно наоборот. Также данный параметр отрицательно взаимосвязан с параметром «Конфронтативный копинг» (Таблица 3.4.). То есть чем более свойственно обучающемуся прилагать агрессивные усилия по изменению ситуации, тем ниже у него уровень дидактической адаптации, и соответственно наоборот.

Параметр «Социальная адаптация» в группе местных студентов имеет только положительные корреляционные связи, в частности наблюдаются взаимосвязи с наиболее высоким уровнем значимости с такими параметрами как «Мотивация на получение диплома», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка», «Удовлетворенность общением», «Принятие себя», «Принятие других», «Эмоциональный комфорт» и «Ожидание внутреннего контроля» (Таблица 3.4.). Следовательно, чем выше показатели по данным компонентам анализа, тем выше уровень социальной адаптированности, и соответственно, наоборот.

Рассмотрим компонент «Профессиональная адаптация». Данный показатель имеет как положительные корреляции, так и отрицательные. Последний тип взаимосвязи наблюдается с параметром «Дистанцирование» (Таблица 3.4.). Таким образом, чем более свойственно данной группе во фрустрирующей ситуации прилагать когнитивные усилия по отделению от ситуации и уменьшению её значимости, тем ниже у них уровень профессионального компонента адаптированности, и соответственно, наоборот. Рассмотрим положительные корреляции с данным компонентом на уровне значимости $p < 0.001$. В ходе анализа были выявлены взаимосвязи со следующими параметрами: «Мотивация на получение знаний», «Планирование решения проблемы», «Принятие себя», «Ожидание внутреннего контроля» (Таблица 3.4.). Следовательно, чем более студент адаптирован по данному параметру, тем выше у него показатели по данным характеристикам, и соответственно наоборот.

Таблица 3.5.

Корреляционный анализ компонентов вузовской адаптации и характеристик личности региональных учебных мигрантов

	ПЗ	ПД	Сам	Под	Пл	Пер	Сб	Сит	Общ	Зд	Дт	ПрС	ПрД	ЭК	ОВК
ДА	0.36 **	0.44 ***	0.30 *		0.30 *	0.23 *									
СА		0.27 *		0.23 *	0.32 *	0.38 **	0.27 *	0.41 **	0.35 **	0.34 **	0.43 ***	0.35 **	0.30 *	0.49 ***	0.35 **
ПА			0.24 *		0.36 **	0.27 *	0.25 *	0.37 **	0.30 *	0.37 **	0.43 ***	0.49 ***	0.29 *	0.37 **	0.45 ***

Примечание:

*- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$.

Сокращения:

ДА – Дидактическая адаптация

СА – Социальная адаптация

ПА – Профессиональная адаптация

ПЗ – Потребность в знаниях

ПД – Потребность в дипломе

Сам - Самоконтроль

Под - Поиск социальной поддержки

Пл - Планирование решения проблемы

Пер – Положительная переоценка

Сб – Удовлетворенность собой

Сит – Удовлетворенность ситуацией

Общ - Удовлетворенность общением

Зд – Удовлетворенность здоровьем

Дт – Удовлетворенность деятельностью

ПрС – Принятие себя

ПрД – Принятие других

ЭК - Эмоциональный комфорт;

ОВК - Ожидание внутреннего контроля

В структуре вузовской адаптации межрегиональных мигрантов компонент дидактическая адаптация положительно коррелирует с такими параметрами как «Мотивация на получение знаний», «Мотивация на получение диплома», «Самоконтроль», «Планирование решение проблемы» и «Положительная переоценка» (Таблица 3.5.). Таким образом, мы можем сделать вывод, что данные характеристики взаимосвязаны, и с увеличением одного показателя, будет соответственно увеличиваться второй. Однако на данном этапе анализа мы не можем сделать вывод о том, какой из коррелирующих параметров именно детерминирует увеличение второго.

Рассмотрим социальный компонент вузовской адаптации. На этапе корреляционного анализа было выявлено множество положительных корреляций данной характеристики и шкал из других методик (Таблица 3.5.). Обозначим корреляции шкалы «Социальная адаптация» на уровне значимости $p < 0.001$:

«Удовлетворенность деятельностью» и «Эмоциональный комфорт». Следовательно, чем более студент доволен новым типом деятельности и чувствует себя комфортно в новых условиях, тем выше он будет иметь показатели социальной адаптации, и соответственно наоборот.

Также было выявлено, что профессиональный компонент адаптации имеет множество положительных корреляций с параметрами из других методик (Таблица 3.5.). Рассмотрим положительные корреляции с данным компонентом на уровне значимости $p < 0.001$. Были выявлены следующие взаимосвязи обозначенного параметра: «Удовлетворенность деятельностью», «Принятие себя». «Ожидание внутреннего контроля». Таким образом, с увеличением показателей профессиональной адаптированности будет увеличиваться самопринятие, осознание значимости собственных усилий при решении проблемы, а также выше будет оценка своей деятельности, и соответственно наоборот.

Таблица 3.6.

Корреляционный анализ компонентов вузовской адаптации и характеристик личности межрегиональных учебных мигрантов

	ПЗ	ПД	Сам	Под	Пл	Пер	Отв	Сит	Общ	Зд	Дт	ПрС	ПрД	ЭК	ОВК
ДА		-0.34 **	0.42 ***	0.22 *		0.28 *	0.32 **						0.23 *		0.32 **
СА					0.26 *	0.47 ***		0.44 ***	0.48 ***	0.26 *	0.31 **	0.59 ***	0.64 ***	0.52 ***	0.54 ***
ПА	0.23 *		0.25 *	0.31 **	0.33 **	0.36 **		0.25 *	0.24 *	0.34 **	0.27 *	0.46 ***	0.43 ***	0.30 *	0.48 ***

Примечание:

*- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$.

Сокращения:

ДА – Дидактическая адаптация

СА – Социальная адаптация

ПА – Профессиональная адаптация

ПЗ – Потребность в знаниях

ПД – Потребность в дипломе

Сам - Самоконтроль

Под - Поиск социальной поддержки

Пл - Планирование решения проблемы

Пер – Положительная переоценка

Отв – Принятие ответственности

Сит – Удовлетворенность ситуацией

Общ - Удовлетворенность общением

Зд – Удовлетворенность здоровьем

Дт – Удовлетворенность деятельностью

ПрС – Принятие себя

ПрД – Принятие других

ЭК - Эмоциональный комфорт;

ОВК - Ожидание внутреннего контроля

В структуре вузовской адаптации студентов, проживающих до поступления в регионе отличном от региона расположения учебного заведения, с параметром «Дидактическая адаптация» наблюдается лишь одна отрицательная корреляция со шкалой «Мотивация на получение диплома» (Таблица 3.6.). Следовательно, если студенты из другого региона поступают ради формального получения образования, то уровень дидактического компонента вузовской адаптации будет низким, и соответственно наоборот. На уровне значимости $p < 0.001$ с обозначенным параметром положительно коррелирует такая копинг стратегия как «Самоконтроль» (Таблица 3.6.). Таким образом, чем более адаптирован студент в учебном процессе, тем более ему свойственно во фрустрирующей ситуации прилагать усилия по регулированию своих чувств и действий, и соответственно наоборот.

Также было выявлено, что социальный компонент вузовской адаптации имеет множество положительных корреляций с параметрами из других методик (Таблица 3.6.). Рассмотрим положительные корреляции с данным компонентом на уровне значимости $p < 0.001$. Были выявлены следующие взаимосвязи обозначенного параметра: «Положительная переоценка», «Удовлетворенность ситуацией», «Удовлетворенность общением», «Принятие себя», «Принятие других», «Эмоциональный комфорт», «Ожидание внутреннего контроля» (Таблица 3.6.). Таким образом, мы можем говорить, что если повышается уровень социальной адаптированности, то студент более адекватно и позитивно воспринимает текущую ситуацию, новое социальное окружение, себя, и как следствие повышается уровень эмоционального комфорта, и соответственно наоборот.

Рассмотрим профессиональный компонент вузовской адаптации в структуре личности студентов, поступивших из других регионов. На этапе корреляционного анализа было выявлено множество положительных корреляций данной характеристики и шкал из других методик (Таблица 3.6.). Обозначим корреляции шкалы «Профессиональная адаптация» на уровне значимости $p < 0.001$: «Принятие себя», «Принятие других», «Ожидание внутреннего контроля». Следовательно, с повышением показателей по данному компоненту адаптации будет увеличиваться уровень самопринятия, положительного восприятия окружающих и интернальности, и соответственно наоборот.

Далее мы провели анализ корреляционных отношений взаимовлияния между шкалами «Социальная адаптация», «Дидактическая адаптация», «Профессиональная адаптация» и шкал из других методик, с которыми были выявлены значимые корреляции. Данные представлены соответственно обозначенным параметрам в таблицах 3.7., 3.8., 3.9.

Таблица 3.7.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы дидактическая адаптация и шкал из других методик

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные студенты			
ДА --> ОВК		ОВК --> ДА	0.69
ДА --> ПД		ПД --> ДА	1
Региональные учебные мигранты			
ДА --> ПЗ		ПЗ --> ДА	1
ДА --> ПД		ПД --> ДА	1
Межрегиональные учебные мигранты			
ДА --> ОВК		ОВК --> ДА	0.77
ДА --> ПД		ПД --> ДА	1

Примечание:

См. примечание к таблице 3.4.-3.6.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В структуре вузовской адаптации местных студентов наблюдаются положительные корреляции с параметрами «Мотивация на получение диплома» и «Ожидание внутреннего контроля» (Таблица 3.4.). На данном этапе мы выявили, что именно данные характеристики определяют уровень дидактического компонента вузовской адаптации (Таблица 3.7.), следовательно, для повышения данного уровня необходимо работать с обозначенными характеристиками, а не наоборот. Поскольку параметр «Мотивация на получения диплома» является не благоприятным, поскольку ведет к формальному обучению, поэтому для повышения уровня дидактической адаптированности важно акцентировать внимание группы местных студентов на личной ответственности и компетентности, а также что достижение жизненных целей зависит от себя самого.

В структуре вузовской адаптации студентов, проживающих до поступления в том же регионе, что и располагается учебное заведение, были выявлены положительные корреляции обозначенного компонента вузовской адаптации и двух типов мотиваций при обучении: на получение знаний и на получении диплома (Таблица 3.5.). Данный этап анализа полученных эмпирических данных позволяет нам сделать вывод о том, что именно направленность мотивационной сферы обучающегося определяет уровень дидактической адаптированности (Таблица 3.7.). Поскольку фокусировка усилий на получение диплома является неблагоприятной для дальнейшего обучения, важно работать со вторым выявленным компонентом. Таким образом, на данном этапе обучения для успешной адаптации в дидактической сфере важно формировать мотивацию на приобретение новых знаний у студентов из области.

В структуре вузовской адаптации межрегиональных мигрантов наблюдается положительная корреляция обозначенного компонента вузовской адаптации и параметра «Ожидание внутреннего контроля» (Таблица 3.6.). На данном этапе анализа мы можем сделать вывод о том, что именно данный показатель определяет уровень адаптированности в учебной сфере, а не наоборот (Таблица 3.7.). Таким образом, чем более свойственно студентам из других регионов принимать ответственность на себя в проблемной ситуации, тем выше у них уровень дидактической адаптированности. Также с выделенным компонентом отрицательно коррелирует параметр «Мотивация на получение диплома» (Таблица 3.6.). Изучив корреляционные отношения взаимовлияния данных шкал, мы можем сделать вывод о том, что именно направленность мотивации определяет уровень дидактической адаптированности (Таблица 3.7.). Таким образом, при первоначальной диагностике, студентов из других регионов имеющих высокие показатели по обозначенному параметру следует отнести к группе риска по данному компоненту вузовской адаптации.

Таблица 3.8.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы социальная адаптация и шкал из других методик

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные студенты			
СА --> ПрС		ПрС --> СА	0.75
СА --> ЭК		ЭК --> СА	0.61
СА --> ОВК		ОВК --> СА	0.79
Региональные учебные мигранты			
СА --> Дт	0.61	Дт --> СА	
СА --> ПрС		ПрС --> СА	0.86
СА --> ОВК		ОВК --> СА	0.87
СА --> ЭК		ЭК --> СА	0.7
СА --> ПрД		ПрД --> СА	0.64
Межрегиональные учебные мигранты			
СА --> Пер	0.61	Пер --> СА	
СА --> ОВК		ОВК --> СА	0.88
СА --> ПрС	0.65	ПрС --> СА	0.84
СА --> ЭК		ЭК --> СА	0.61
СА --> ПрД	0.69	ПрД --> СА	0.65

Примечание:

См. примечание к таблице 3.4.-3.6.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В структуре вузовской адаптации местных студентов, выявленные параметры на данном этапе анализа, положительно коррелируют с обозначенным компонентом вузовской адаптации (Таблица 3.4.). Исходя из полученных результатов (Таблица 3.8.), мы можем сделать вывод о том, что именно данные параметры обуславливают уровень социальной адаптированности. Поэтому при работе с данным компонентом вузовской адаптации, следует уделять внимание таким качествам как: формирование адекватной самооценки, и соответственно принятия себя, поскольку данный параметр имеет значительный структурный вес ($W=62$) и находится в базовых качествах личности местных студентов (Приложение Е, Таблица Е.1.). Также следует акцентировать внимание на личной ответственности и компетентности, а также что

достижение жизненных целей зависит от себя самого. Поскольку у данной группы студентов наблюдаются максимальные значения по сравнению с остальными группами студентов по данному параметру (Таблица 3.1., Таблица 3.3.), мы можем сделать вывод о том, что обозначенные компоненты также имеют высокий уровень значения, поскольку обуславливают значения социального компонента адаптации.

В структуре вузовской адаптации региональных мигрантов были выявлены значимые положительные корреляции социального компонента вузовской адаптации с такими параметрами как: «Принятие себя», «Ожидание внутреннего контроля», «Эмоциональный комфорт» и «Принятие других» (Таблица 3.5.). Анализ корреляционных отношений взаимовлияния позволяет нам сделать вывод о том, что именно данные характеристики влияют на уровень обозначенного компонента, а не наоборот (Таблица 3.8.). Таким образом, чем более адекватно и толерантно студент, поступивший из области, будет воспринимать новое социальное окружение и себя, чем более он будет удовлетворен сложившимися условиями, и в случае интернального типа локуса контроля, тем выше будут показатели по параметру «Социальная адаптация». Важно работать с выявленными параметрами поскольку они имеют значительный структурный вес (соответственно $W=52$, $W=49$, $W=48$, $W=47$) и находятся в базовых качествах личности студентов из области (Приложение Е, Таблица Е.2.). Также следует отметить, что именно данный компонент вузовской адаптации определяет степень удовлетворенности деятельностью в группе студентов из области (Таблица 3.8.). Следовательно, если мы будем работать с данным компонентом адаптации, соответственно региональные учебные мигранты будут более довольны новыми видами деятельности, с которыми они столкнулись при поступлении в вуз. Необходимо заметить, что параметр «Социальная адаптация» достаточно высокий структурный вес ($W=54$), что также немаловажно, для дальнейшей практической работы, поскольку изменяя данный параметр, мы сможем влиять на структуру вузовской адаптации в целом (Приложение Е, Таблица Е.2.).

В структуре вузовской адаптации межрегиональных учебных мигрантов наблюдаются положительные корреляции данного компонента вузовской адаптации и параметров «Ожидание внутреннего контроля», «Принятие себя», «Эмоциональный комфорт» (Таблица 3.6.). На данном этапе анализа мы можем сделать, что именно данные характеристики являются определяющими для социальной адаптации, а не

наоборот (Таблица 3.8.). Таким образом, для воздействия на данный компонент, необходимо повышать субъективное ощущение эмоционального комфорта, уровень самопринятия, а также уровень интернальности. Также с данным компонентом положительно коррелируют такие параметры как «Положительная переоценка» и «Принятие других» (Таблица 3.6.). Проведя анализ корреляционных отношений взаимовлияния данных шкал, мы можем сделать вывод о том, что именно уровень социальной адаптированности детерминирует обозначенные параметры, а не наоборот (Таблица 3.8.). Следовательно, чем более адаптирована данная группа студентов к новым социальным условиям, тем более положительно они воспринимают тех людей, которые их окружают, и тем более им свойственно в случае возникновения фрустрирующей ситуации прилагать усилия по созданию положительного значения данной ситуации, в том числе для роста собственной личности. Данный компонент вузовской адаптации является одним из наиболее значимым при дальнейшей практической работе с группой студентов из других регионов, поскольку он является одним из ведущих в базовых качествах личности (Приложение Е, Таблица Е.3.) и имеет высокий структурный вес ($W=61$).

Следует отметить, что во всех трех группах студентов наблюдаются положительные корреляции социального компонента вузовской адаптации и таких параметров как: «Ожидание внутреннего контроля», «Принятие себя» и «Эмоциональный комфорт» (Таблица 3.4., Таблица 3.5., Таблица 3.6.). Данный этап анализа позволил нам выявить, что именно данные параметры определяют уровень адаптированности в новом окружении, а не наоборот (Таблица 3.8.). Таким образом, можно сделать вывод о том, что для повышения уровня данного компонента вузовской адаптации во всех трех группах мы можем работать с обозначенными параметрами.

Таблица 3.9.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы профессиональная адаптация и шкал из других методик

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные студенты			
ПА --> ОВК		ОВК --> ПА	0.76
ПА --> ПЗ		ПЗ --> ПА	1
Региональные учебные мигранты			
ПА --> Пл	0.63	Пл --> ПА	
ПА --> ПрС		ПрС --> ПА	0.71
ПА --> ОВК		ОВК --> ПА	0.86
ПА --> ЭК		ЭК --> ПА	0.66
ПА --> ПрД		ПрД --> ПА	0.68
Межрегиональные учебные мигранты			
ПА --> Дт	0.61	Дт --> ПА	
ПА --> Пер	0.62	Пер --> ПА	
ПА --> ОВК		ОВК --> ПА	0.73
ПА --> Общ	0.63	Общ --> ПА	
ПА --> ПрС		ПрС --> ПА	0.77
ПА --> ПЗ		ПЗ --> ПА	1

Примечание:

См. примечание к таблице 3.4.-3.6.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В структуре вузовской адаптации местных студентов были выявлены положительные корреляции шкалы «Профессиональная адаптация» и параметров выявленных на данном этапе анализа (Таблица 3.4., Таблица 3.9). Соответственно мы можем сделать вывод, что именно данные личностные характеристики влияют на уровень профессиональной адаптированности, а не наоборот. Таким образом, при желании повысить уровень обозначенного компонента вузовской адаптации необходимо формировать у данной группы мотивацию на получении знаний, при обучении в университет. А также, стоит отметить, что параметр «Ожидание внутреннего контроля» положительно коррелирует со всеми компонентами адаптации студента в вузе, а также именно данный компонент определяет уровень компонентов

вузовской адаптации, следовательно, при разработке дальнейшей программы работы с данной группой студентов необходимо первоочередное внимание уделить именно данной характеристике. Следует заметить, что обозначенный параметр имеет достаточно высокий структурный вес ($W=50$), что также немаловажно, для дальнейшей практической работы (Приложение Е, Таблица Е.1.).

На этапе корреляционного анализа мы выявили, что профессиональный и социальный компоненты вузовской адаптации положительно коррелируют с такими параметрами как: «Принятие себя», «Ожидание внутреннего контроля», «Эмоциональный комфорт» и «Принятие других» (Таблица 3.5.). Анализ корреляционных отношений взаимовлияния позволил выявить, что именно данные параметры влияют на уровень обозначенных компонентов, а не наоборот (Таблица 3.8., Таблица 3.9.). Таким образом, важно подчеркнуть значимость выявленных параметров при практической работе с данной группой студентов. Также стоит отметить, что как и в случае с социальным компонентом адаптации, именно уровень профессиональной адаптированности определяет степень удовлетворенности деятельностью в группе студентов из области (Таблица 3.8., Таблица 3.9.). Параметр профессиональной адаптации, как и параметр «Удовлетворенность деятельностью» являются ведущими в базовых качествах личности студентов из области и имеют высокое значение структурного веса, соответственно $W=66$ и $W=53$ (Приложение Е, Таблица Е.2.). Данный факт свидетельствует о значимости выявленных качеств в структуре личности студентов из области, и при попытке изменения обозначенных параметров, будет изменяться структура в целом.

В структуре вузовской адаптации региональных мигрантов были выявлены положительные корреляции данного компонента вузовской адаптации и следующих параметров: «Ожидание внутреннего контроля», «Принятие себя», «Мотивация на получение знаний» (Таблица 3.6.). Данный этап анализа позволил нам выявить, что именно данные характеристики определяют уровень профессиональной адаптированности, а не наоборот (Таблица 3.9.). Следовательно, с повышением уровня самопринятия, интернальности и направленности мотивации на приобретение новых знаний будет соответственно увеличиваться уровень данного компонента. Также обозначенный параметр положительно взаимосвязан с «Удовлетворенностью деятельностью», «Удовлетворенностью общением» и «Положительной переоценкой»

(Таблица 3.6.). Анализ корреляционных отношений взаимовлияния обозначенных шкал позволяет нам сделать вывод о том, что уровень профессиональной адаптированности детерминирует данные показатели, а не наоборот (Таблица 3.9.). Таким образом, при повышении уровня данного компонента вузовской адаптации будет повышаться уровень удовлетворенности деятельностью и общением в новом социальном окружении, а также в случае возникновения фрустрирующей ситуации с более частой вероятностью будут прилагаться усилия по созданию положительного значения данной ситуации. Также показатели «Удовлетворенность деятельностью» и «Положительная переоценка» являются ведущими в базовых качествах личности межрегиональных мигрантов и имеют высокое значение структурного веса, соответственно $W=64$ и $W=59$ (Приложение Е, Таблица Е.3.). Это является свидетельством о значимости данных качеств в структуре личности данной группы студентов, и при попытке изменения обозначенных параметров, будет изменяться структура в целом. Необходимо отметить, что в данной группе студентов все три компонента вузовской адаптации положительно коррелируют с параметром «Ожидание внутреннего контроля» (Таблица 3.6.). Корреляционный анализ отношений взаимовлияния шкал позволил нам выявить тот факт, что именно обозначенный параметр детерминирует уровень всех компонентов (Таблица 3.7., Таблица 3.8., Таблица 3.9.). Шкала «Ожидание внутреннего контроля» имеет высокий структурный вес ($W=57$) и является ведущим базовым качеством личности студентов из других регионов (Приложение Е, Таблица Е.3.). Таким образом, влияя на данный параметр, мы можем одновременно способствовать повышению всех трех компонентов вузовской адаптации в совокупности.

Далее мы рассмотрим анализ структурных индексов каждой из выделенных групп студентов, представленных в таблице 3.10.

Таблица 3.10.

Структурные индексы структуры адаптации местных студентов (М), региональных (ЯО) и межрегиональных (ДР) учебных мигрантов

Индекс	М	ЯО	ДР
Индекс организованности структуры	248	222	294
Индекс дивергентности структуры	88	82	74
Индекс когерентности структуры	336	304	368

Рассмотрим первоначально индекс организованности структуры, который характеризует объединение качеств в целостную структуру, и выступает одной из основных предпосылок обеспечения эффективности протекания процесса адаптации студентов к вузу. Наименее интегрированной представлена структура региональных учебных мигрантов, структурограммы местных студентов и студентов, поступивших из других регионов, в меньшей степени недифференцированы (Таблица 3.10.). Данный факт позволяет предположить то, что это взаимосвязано с тем, что учебные мигранты вынуждены адаптироваться не только к вузу, но и к новым бытовым, социо-культурным условиям.

Далее рассмотрим индекс дивергентности структуры, который указывает на то, в какой мере в структуре представлены дифференцирующие тенденции. Как видно из полученных данных индекс дивергентности структуры значимо выше у местных студентов по сравнению с учебными мигрантами обеих групп (Таблица 3.10.).

Индекс когерентности структуры имеет выше значения в структуре адаптации межрегиональных мигрантов. Следовательно, выявленные качества в данной группе студентов синтезированы в определенную целостность.

Также мы провели анализ различия структур личности и базовых качеств, выделенных трех групп студентов по методу экспресс- χ^2 . Полученное эмпирическое значение = 86.66. Для вероятности ошибки $p \leq 0.001$ и $df = 50$ критическое значение $\chi^2 = 123.49$. Полученное эмпирическое значение больше критического соответственно различия структур достоверны.

Проанализировав и обобщив полученные данные, мы пришли к следующим выводам:

1. Влияние фактора учебной миграции на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов эмпирически обосновано: проведен анализ различия структур адаптации и базовых качеств по методу экспресс- χ^2 .
2. Установлено, что учебные мигранты первого курса отличаются от группы местных обучающихся более низким уровнем социального компонента адаптированности, что также отражается в уровне организованности структуры адаптации, это связано с адаптационным шоком первого года обучения, когда у студента-мигранта появляются проблемы, не связанные с обучением, например бытовые, социо-культурные. Региональные мигранты характеризуются более

сформированным профессиональным и дидактическим компонентом адаптации, чем местные обучающиеся и межрегиональные мигранты, что проявляется в частности, к примеру, в более высоких оценках по общеобразовательным предметам и профессиональным дисциплинам.

3.2 Структурно-функциональные характеристики адаптации первокурсников в зависимости от социально-демографических факторов

В данном разделе рассмотрено влияние двух факторов на вузовскую адаптацию: пол и профиль обучения. Первоначально рассмотрим различия по параметру уровень адаптированности, являющиеся статистически значимыми, разделив обучающихся по половому признаку.

Таблица 3.11.

Различия в уровне адаптированности между местными (М) девушками и девушками региональными учебными мигрантами (ЯО)

Параметр	Среднее		Т- Стьюдента	р
	М	ЯО		
Принятие других	58.84	51.66	2.15	p<0.05
Интернальность в сфере достижений	9.67	12.77	1.72	p<0.05
Интернальность в сфере здоровья	2.52	4.57	2.80	p<0.01

Девушки-мигранты из региона имеют выше показатели по параметрам интернальность в сфере достижений, интернальность в сфере здоровья по сравнению с местными первокурсницами на статистически значимом уровне. Это свидетельствует о том, что учебные мигранты женского пола более уверены в себе, более настойчивы при достижении своей цели, а также ответственно подходят к вопросу своего здоровья. У них преобладает положительная оценка будущих успехов, как своих достижений. Данные показатели могут быть первоосновой для решения поступления в другой город. Основой в различии показателей, может быть то, что студенты-мигранты в основном стараются поступить на бюджетные места, так как уровень доход в областном центре и в более малых населенных пунктах существенно отличается, и соответственно данная группа абитуриентов ориентируется только на свои собственные знания, умения, навыки.

По показателю принятие других региональные мигрантки имеют ниже показатели, чем местные студентки на статистически значимом уровне. Что свидетельствует о том, что первые более критически относятся к новому окружению. Данный факт можно объяснить тем, что местные девушки зачастую знают хотя бы нескольких человек с факультета при поступлении (школа, курсы подготовки к поступлению) и соответственно более лояльно относятся к новой академической группе в целом.

Между местными девушками и девушками, мигрирующими из других регионов не наблюдается статистически значимых различий в уровне адаптированности.

Таблица 3.12.

Различия в уровне адаптированности
между девушками региональными учебными мигрантами (ЯО) и
девушками межрегиональными учебными мигрантами (ДР)

Параметр	Среднее		U-Манна-Уитни	p
	ЯО	ДР		
Интернальность в сфере производственных отношений	7.47	5.04	310.5	p<0.1

Обозначенные группы девушек – учебных мигрантов имеют отличия на статистически значимом уровне только по параметру интернальность в сфере производственных отношений, причем первая группа студенток имеет выше показатели по сравнению со второй. Данные результаты говорят о том, что региональные мигранты полагают свои действия важным фактором организации собственной учебной деятельности, в складывающихся отношениях в новом коллективе. Возможно, в основе данных различий лежит более тяжелая социокультурная и бытовая адаптация студенток из других регионов, вероятно они более эмоционально болезненно переносят разрыв с родителями.

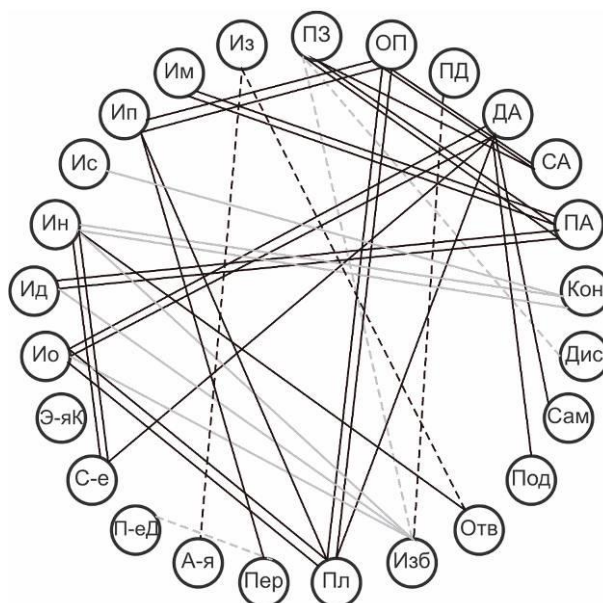


Рис. 3.1. Структурограмма адаптированности местных девушек

Примечание:

Положительные связи

---- $p < 0.05$

— $p < 0.01$

== $p < 0.001$

Сокращения:

Отрицательные связи

---- $p < 0.05$

— $p < 0.01$

== $p < 0.001$

ПЗ – Потребность в знаниях

ПД – Потребность в дипломе

ОП – Овладение профессией

ДА – Дидактическая адаптация

СА – Социальная адаптация

ПА – Профессиональная адаптация

Кон - Конфронтативный копинг

Дис - Дистанцирование

Сам - Самоконтроль

Под - Поиск социальной поддержки

Отв - Принятие ответственности

Изб - Бегство-избегание

Пл - Планирование решения проблемы

А-я - Адаптация

П-еД – Принятие других

С-е – Самопринятие

Э-яК – Эмоциональная комфортность

Ио – Общая интернальность

Ид - Интернальность в сфере достижений

Ин - Интернальность в сфере семейных отношений

Ис - Интернальность в сфере неудач

Ип - Интернальность в сфере производственных отношений

Им - Интернальность в сфере межличностных отношений

Из - Интернальность в сфере здоровья

В структуре вузовской адаптации местных девушек преобладают положительные корреляции. Все отрицательные корреляции приходятся на копинг-стратегии. Например, стратегия избегания отрицательно взаимосвязана с уровнем общей интернальности ($r = -0.32$; $p < 0.01$), интернальности в сфере достижений ($r = -0.25$; $p < 0.01$), интернальности в сфере неудач ($r = -0.25$; $p < 0.01$) и мотивацией на получение знаний ($r = -0.19$; $p < 0.05$). Данный факт свидетельствует о том, что чем более свойственно студентке в фрустрирующей ситуации мысленное стремление и поведенческие усилия,

каждого компонента адаптации у обозначенной группы девушек, тем более свойственно для них считать, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, особенно над эмоционально положительными ситуациями, и соответственно, наоборот, при преобладании интернального локуса контроля выше уровень адаптированности по всем трем компонентам вузовской адаптации.

Также как и в структуре личности местных девушек, у данной группы студенток наблюдается отрицательная корреляция между копинг-стратегией избегания и мотивацией на получение знаний ($r=-0.32$; $p<0.05$). То есть чем более свойственна для первокурсниц региональных учебных мигрантов такая стратегия, как уход в фрустрирующей ситуации, тем ниже их уровень любознательности и соответственно наоборот.

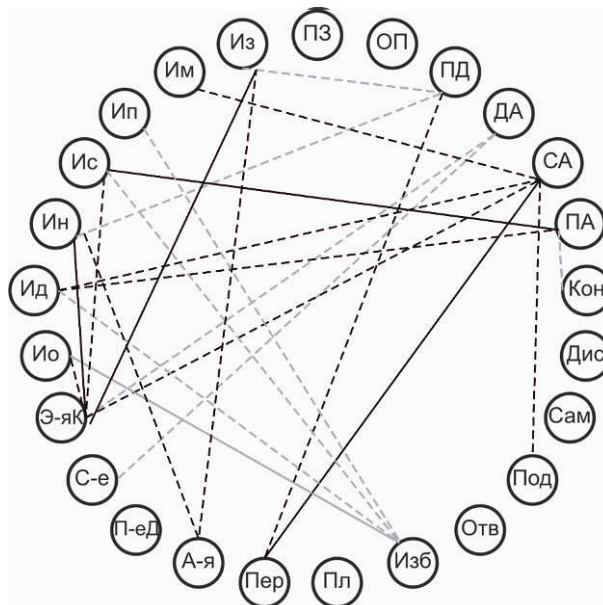


Рис. 3.3. Структурограмма адаптированности девушек межрегиональных учебных мигрантов

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

Также как и в структуре вузовской адаптации местных девушек и девушек – региональных учебных мигрантов в структуре вузовской адаптации первокурсниц межрегиональных учебных мигрантов наблюдается отрицательная взаимосвязь между такой копинг-стратегией как избегание и уровнем общей интернальности ($r=-0.45$; $p<0.01$), интернальности в сфере достижений ($r=-0.41$; $p<0.05$). Данный факт свидетельствует о том, что данная взаимосвязь характерна для девушек вне зависимости от фактора учебной миграции. Для первокурсниц обозначенной группы специфична отрицательная корреляция между данной копинг-стратегией и интернальностью в сфере

семейных ($r=-0.40$; $p<0.05$) и производственных ($r=-0.33$; $p<0.05$) отношений. То есть чем более данная группа девушек полагает себя ответственными за взаимоотношения в семье и в коллективе, тем менее для них свойственно избегание проблем, и соответственно наоборот.

В структуре вузовской адаптации девушек межрегиональных учебных мигрантов присутствует отрицательная корреляция между уровнем профессиональной адаптированности и конфронтативным копингом, то есть чем выше психологическая готовность студентки к условиям будущей профессиональной деятельности, тем менее для нее свойственно агрессивное поведение в фрустрирующей ситуации, и соответственно наоборот, что свидетельствует о зрелом типе реакции на возникающие трудности.

Таблица 3.13.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы социальная адаптация и шкал из других методик у девушек

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные девушки			
СА --> Ио		Ио --> СА	0.73
СА --> ПЗ		ПЗ --> СА	1
СА --> Э-яК		Э-яК --> СА	1
СА --> П-еД		П-еД --> СА	1
Девушки региональные учебные мигранты			
СА --> Ио	0.78	Ио --> СА	0.97
СА --> Ид	0.8	Ид --> СА	0.89
СА --> ПА	0.74	ПА --> СА	0.9
СА --> ДА	0.66	ДА --> СА	0.87
СА --> Им	0.81	Им --> СА	0.71
СА --> ОП	0.71	ОП --> СА	0.67
Девушки межрегиональные учебные мигранты			
СА --> Э-яК	0.72	Э-яК --> СА	1
СА --> Изб	0.65	Изб --> СА	0.62
СА --> Ид	0.61	Ид --> СА	0.78
СА --> ПЗ	0.8	ПЗ --> СА	1

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

Указаны значения на уровне значимости $p<0.01$

В структуре вузовской адаптации местных девушек параметр социальной адаптации не имеет статистически значимого влияния ни на один параметр (рис. 3.1.), зато уровень общей интернальности, мотивация на получение знаний, уровень эмоционального комфорта и уровень принятия других оказывают влияние на протекание процесса адаптации в вузе в социальной сфере. Таким образом, влияя на данные параметры, мы можем способствовать повышению уровня социальной адаптированности.

В структуре вузовской адаптации девушек региональных учебных мигрантов статистически значимое влияние на уровень социальной адаптированности оказывают параметры интернальности в сфере межличностных отношений и мотивация на овладение профессией, нежели наоборот. А между вторым параметром и данным компонентом вузовской адаптации наблюдается положительная корреляция (рис. 3.2.), таким образом, при работе с данной группой девушек для повышения уровня социальной адаптированности мы можем направить наше воздействие на формирование мотивации на овладение профессиональными знаниями и формирования ПВК.

В структуре вузовской адаптации девушек межрегиональных учебных мигрантов статистически значимое влияние на уровень социальной адаптированности оказывает копинг-стратегия избегания. Но так как между данными параметрами корреляционных отношений не наблюдается (рис.3.2.) мы не можем сказать, положительно или отрицательно преобладание данной стратегии влияет на уровень социальной адаптированности. В структуре вузовской адаптации данной группы наблюдается положительная связь между данным компонентом адаптации и уровнем эмоционального комфорта, при анализе корреляционных отношений взаимовлияния характер преобладающих эмоций определяет уровень социальной адаптированности.

Таблица 3.14.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы дидактическая адаптация и шкал из других методик у девушек

Прямое влияние, $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние, $\eta^2_{O/A}$	
Местные девушки			
ДА --> Ио		Ио --> ДА	0.68
ДА --> С-е		С-е --> ДА	1
Девушки региональные учебные мигранты			
ДА --> Ио	0.87	Ио --> ДА	0.85
ДА --> СА	0.87	СА --> ДА	0.66
ДА --> Ид	0.79	Ид --> ДА	0.84
ДА --> ПА	0.78	ПА --> ДА	0.7
Девушки межрегиональные учебные мигранты			
ДА --> ПА	0.65	ПА --> ДА	0.79
ДА --> С-е	0.73	С-е --> ДА	1

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В структуре вузовской адаптации местных девушек наблюдается положительная связь между данным компонентом адаптации и уровнем общей интернальности и самопринятия (рис. 3.1.), при анализе корреляционных отношений взаимовлияния эти параметры оказывают большее влияние на уровень дидактической адаптированности. Таким образом, чем более позитивное отношение к себе и чем выше уровень ответственности у местных первокурсниц, тем более они успешны в освоении новых форм и методов обучения, выработке навыков самостоятельности в учебной и научной работе.

В структуре вузовской адаптации девушек региональных учебных мигрантов наблюдается положительная связь между уровнем общей интернальности, интернальности в сфере достижений и между параметром дидактическая адаптация (рис. 3.2.). При анализе корреляционных отношений взаимовлияния выявлено, что данный компонент определяет общий уровень субъективного контроля личности, а направленность личностного контроля в сфере достижений оказывает большее влияние на уровень дидактической адаптированности, нежели наоборот. Таким образом, если

девушки из области считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом добиваться всего в будущем, то у них выше уровень данного компонента вузовской адаптации, а чем он выше, тем более им свойственно принятие личной ответственности за все происходящие события.

При анализе корреляционных отношений взаимовлияния в структуре вузовской адаптации девушек межрегиональных учебных мигрантов наблюдаются статистически значимые результаты только по двум параметрам: профессиональная адаптация и самопринятие, но на уровне корреляционного анализа между данными компонентами связи не наблюдается (рис. 3.3.), то есть мы не можем сказать будет повышаться или снижаться уровень дидактической адаптированности при изменении данных параметров.

Таблица 3.15.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы профессиональная адаптация и шкал из других методик у девушек

Прямое влияние, $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние, $\eta^2_{O/A}$	
Местные девушки			
ПА --> Ио		Ио --> ПА	0.66
ПА --> ПЗ		ПЗ --> ПА	1
ПА --> С-е		С-е --> ПА	1
Девушки региональные учебные мигранты			
ПА --> Ио	0.88	Ио --> ПА	0.95
ПА --> Ид	0.87	Ид --> ПА	0.79
ПА --> Пл	0.83	Пл --> ПА	0.63
Девушки межрегиональные учебные мигранты			
ПА --> С-е	0.63	С-е --> ПА	1
ПА --> ПЗ	0.7	ПЗ --> ПА	1

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В структуре вузовской адаптации местных девушек при корреляционном анализе (рис. 3.1.) не наблюдается связи между компонентами, выявленными в ходе анализа корреляционных отношений взаимовлияния. Мы можем сказать, что уровень общей интернальности, мотивация на получения знаний и самопринятие определяют уровень

профессиональной адаптированности, но мы не можем сказать, как будет изменяться данный компонент адаптации при повышении или снижении данных показателей.

В структуре вузовской адаптации девушек региональных учебных мигрантов наблюдается положительная корреляция между уровнем общей интернальности, интернальности в сфере достижений, копинг-стратегией планирование решения проблемы и профессиональной адаптацией (рис. 3.2.). На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния выявлено, что уровень общей интернальности определяет уровень профессиональной адаптированности, который в свою очередь определяет направленность субъективного контроля в ситуации успеха и преобладание аналитического подхода к решению фрустрирующей ситуации. Таким образом, чем большую роль за происходящие события студентка приписывает себе, тем выше у нее психологическая готовность к условиям будущей профессиональной деятельности, а чем выше уровень данной готовности, тем более первокурсница уверена в своих успехах и тем более свойственно для нее анализировать проблему перед ее непосредственным решением.

На этапе анализа корреляционных отношений влияния в структуре вузовской адаптации девушек межрегиональных учебных мигрантов выявлено два статистически значимых результата: уровень самопринятия и мотивации на приобретения знаний определяют параметр профессиональной адаптации. Но так как корреляций между данными параметрами не наблюдается (рис. 3.3.), мы не можем утверждать прямая или обратная между данными показателями зависимость.

Таблица 3.16.

Структурные индексы структуры адаптации местных девушек (М), девушек межрегиональных (ЯО) и региональных (ДР) учебных мигрантов

Индекс	М	ЯО	ДР
Индекс когерентности структуры	234	136	92
Индекс дивергентности структуры	24	12	18
Индекс организованности структуры	210	124	74

Базовыми компонентами структуры адаптации у местных девушек является профессиональная адаптация, интернальность в сфере достижений, уровень общей интернальности и такая копинг-стратегия как планирование решения проблемы (Приложение Ж, Таблица Ж.1.). Субъективный контроль в ситуациях успеха у данной

группы ниже, чем у девушек региональных учебных мигрантов (таблица 3.11.). Также данный параметр положительно коррелирует с уровнем профессиональной адаптации (рис. 3.1.), которую в свою очередь определяет уровень общей интернальности (таблица 3.15.). Таким образом, при работе с данной группой девушек важно формировать ответственное отношение к событиям происходящим в их жизни, развивать способность анализировать различные ситуации и видеть причины именно такого хода событий в своих действиях.

Базовыми компонентами структуры адаптации у девушек региональных учебных мигрантов является общая интернальность, интернальность в сфере здоровья, социальная адаптация, интернальность в сфере достижений (Приложение Ж, Таблица Ж.2.). Уровень принятия собственной ответственности в сфере здоровья у данной группы девушек выше, чем у группы местных студенток (таблица 3.11.). Данный параметр положительно коррелирует с социальной адаптацией, которая в свою очередь положительно взаимосвязана с уровнем общей интернальности и интернальности в сфере достижений (рис. 3.2.). На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния выявлено, что уровень общей интернальности и интернальности в сфере достижений оказывает большее влияние на данный компонент вузовской адаптации, нежели наоборот (таблица 3.13.). Таким образом, при работе с группой девушек из области нужно выстраивать занятия таким же образом как при работе с местными студентками.

Базовыми компонентами структуры адаптации у девушек межрегиональных учебных мигрантов является интернальность в сфере неудач и в сфере семейных отношений (Приложение Ж, Таблица Ж.3.). На уровне корреляционного анализа данные параметры имеют отрицательные взаимосвязи с мотивацией на получение диплома и такой копинг-стратегией как избегание и положительные взаимосвязи с уровнем эмоционального комфорта и профессиональной адаптацией соответственно (рис. 3.3.). На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния статистически значимых результатов между данными параметрами не выявлено. Таким образом, при работе с девушками из других регионов важно формировать принятие ответственности за эмоционально отрицательные события и за события в семейной сфере.

Наименее интегрированной представлена структура вузовской адаптации девушек региональных учебных мигрантов, структурограммы местных студенток и

первокурсниц региональных мигранток значительно отличаются от аналогичного показателя первой группы девушек и в меньшей степени аморфны, недифференцированы.

Далее мы рассмотрим различия между местными юношами, юношами региональными и межрегиональными учебными мигрантами.

Таблица 3.17.

Различия в уровне адаптированности между местными (М) юношами и юношами региональными учебными мигрантами (ЯО)

Параметр	Среднее		U-Манна-Уитни	p
	М	ЯО		
Поиск социальной поддержки	10.28	8.67	805.00	p<0.05
Интернальность в сфере неудач	2.47	6.58	802.50	p<0.05

Юноши региональные учебные мигранты имеют выше показатели по параметру интернальность в сфере неудач по сравнению с местными молодыми людьми на статистически значимом уровне. Что свидетельствует о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям у первой обозначенной группы студентов, которое проявляется в склонности обвинять самого себя в эмоционально отрицательных ситуациях. Данный факт может быть следствием того, что учебные мигранты при поступлении ориентируются на собственные интересы и силы, в отличие от местных студентов.

Для местных молодых людей более свойственен поиск социальной поддержки в трудных ситуациях, нежели чем для юношей региональных учебных мигрантов. Возможно, данные различия связаны с тем, что у студентов-мигрантов зачастую в новом городе нет знакомых, родственников, и это соответственно снижает уровень данной стратегии и приходится искать другие варианты поведения.

Таблица 3.18.

Различия в уровне адаптированности между местными (М) юношами и юношами межрегиональными учебными мигрантами (ДР)

Параметр	Среднее		U-Манна-Уитни	p
	М	ДР		
Потребность в дипломе	7.01	7.96	377.5	p<0.1

Местные юноши и молодые люди межрегиональные учебные мигранты имеют различия только на уровне тенденции по параметру потребность в дипломе, вторая

группа обучающихся имеет выше показатели по сравнению с первой. То есть для студентов-мигрантов более свойственно стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачётов. Возможно, данный факт является следствием того, что данная группа студентов поступает в университет в другом городе не только по причине желания получить профессию, образование, но и по такой причине как желание сменить социальный статус, получить отсрочку от армии.

Таблица 3.19.

Различия в уровне адаптированности между юношами региональными (ЯО) и межрегиональными (ДР) учебными мигрантами

Параметр	Среднее		U-Манна-Уитни	p
	ЯО	ДР		
Потребность в дипломе	6.5	7.96	77	p<0.05

Различия между обозначенными группами юношей-мигрантов наблюдается только по параметру потребность в дипломе, как и между группой местных юношей и молодых людей, поступивших из других регионов, но на статистически значимом уровне. Выше показатели у первокурсников межрегиональных учебных мигрантов, как и по сравнению с местными обучающимися (таблица 3.18.). В основе данного факта, возможно, лежит мотивация при выборе вуза при поступлении.

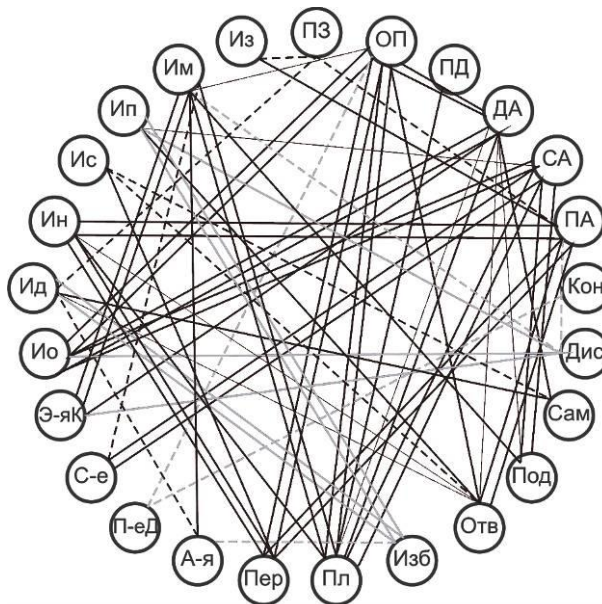


Рис. 3.4. Структурограмма адаптированности местных юношей

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

В структуре вузовской адаптации местных юношей преобладают положительные корреляции. Большинство отрицательных корреляций приходится на копинг-стратегии. Например, стратегия избегания имеет отрицательную взаимосвязь с интернальностью в сфере производственных отношений ($r=-0.36$; $p<0.001$), достижений ($r=-0.32$; $p<0.001$) и адаптацией ($r=-0.21$; $p<0.05$).

То есть чем более характерно для студента брать ответственность за происходящие события, достижения, отношения в коллективе на себя и видеть их причины в своем поведении, тем менее для него характерен уход от проблемной ситуации, и соответственно наоборот.

Параметр интернальность в сфере производственных отношений отрицательно коррелирует со стратегией дистанцирования ($r=-0.28$; $p<0.01$). То есть чем больше человек приписывает значение происходящих событий в сфере учебы внешним факторам, тем более для него свойственно при проблемной ситуации использовать когнитивные усилия для уменьшения значимости ситуации и соответственно наоборот.

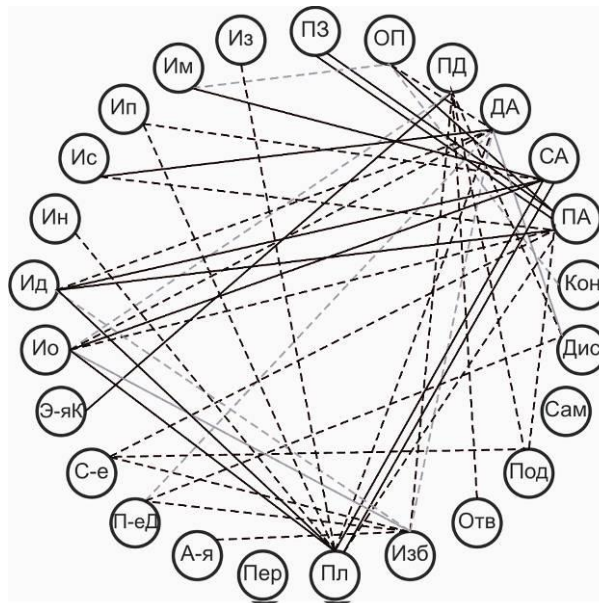


Рис. 3.5. Структурограмма адаптированности юношей региональных учебных мигрантов

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

В структуре вузовской адаптации юношей региональных учебных мигрантов, как и в структуре вузовской адаптации местных молодых людей наблюдается отрицательная корреляция между стратегией избегания и уровнем интернальности в

сфере достижений ($r=-0.41$; $p<0.05$). Также с данным видом копинга отрицательно коррелирует уровень общей интернальности ($r=-0.48$; $p<0.01$) и дидактической адаптации ($r=-0.39$; $p<0.05$). То есть чем более характерен для студента из области уход от решения проблемы, тем менее ответственным он себя считает за происходящие в жизни события, обуславливая их внешними детерминантами, и ниже уровень дидактической адаптированности, и соответственно наоборот.

С уровнем общей интернальности также отрицательно коррелирует мотивация на получение диплома ($r=-0.38$; $p<0.05$). То есть чем более значимо для студента формальное образование, то есть получение диплома, тем менее для него свойственно принимать личную ответственность за происходящие в его жизни события, и соответственно наоборот.

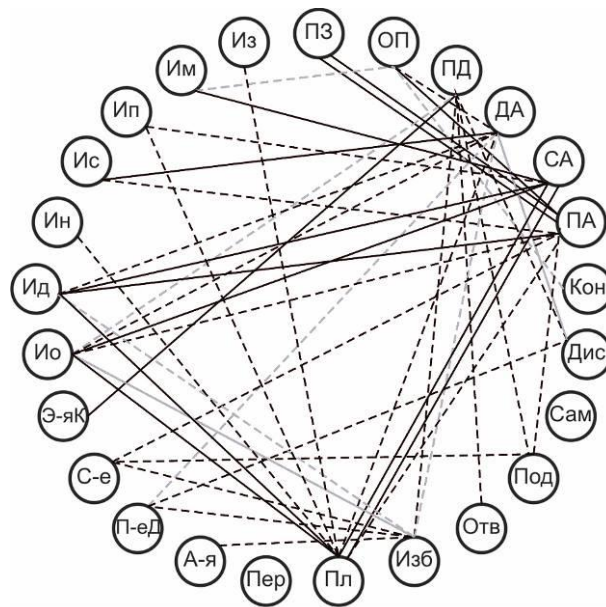


Рис. 3.6. Структурограмма адаптированности юношей межрегиональных учебных мигрантов

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

В структуре вузовской адаптации юношей межрегиональных учебных мигрантов, как и в структуре личности местных молодых людей и студентов мужского пола региональных учебных мигрантов наблюдается отрицательная корреляция между стратегией избегания и интернальностью в сфере достижений ($r=-0.70$; $p<0.01$). То есть можно сказать, что данная взаимосвязь является специфичной для юношей независимо от фактора учебной миграции. Также данная стратегия отрицательно коррелирует с уровнем общей интернальности ($r=-0.57$; $p<0.05$), интернальности в

сфере производственных отношений ($r=-0.62$; $p<0.05$), дидактической ($r=-0.72$; $p<0.01$) и профессиональной адаптации ($r=-0.51$; $p<0.05$). Таким образом, чем более характерен для студента уход от проблемной ситуации, тем более он склонен приписывать причину происходящих событий внешним событиям, менее успешен в освоении новых форм и методов обучения, выработке навыков самостоятельности в учебной и научной работе, а также характерен низкий уровень стремления к саморазвитию, и соответственно наоборот.

Наблюдается отрицательная взаимосвязь между мотивацией на получение диплома и стратегией самоконтроля ($r=-0.64$; $p<0.05$). То есть чем более характерно для студента формальное обучение, тем ниже у него уровень самоконтроля в фрустрирующих ситуациях, и соответственно наоборот.

Таблица 3.20.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы социальная адаптация и шкал из других методик у юношей

Прямое влияние, $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние, $\eta^2_{O/A}$	
Местные юноши			
СА --> Ио	0.66	Ио --> СА	0.72
Юноши региональные учебные мигранты			
СА --> Ио	0.74	Ио --> СА	0.9
СА --> Ид	0.62	Ид --> СА	0.78
Юноши межрегиональные учебные мигранты			
СА --> ПЗ	0.77	ПЗ --> СА	1
СА --> Пер	0.91	Пер --> СА	0.92

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

Указаны значения на уровне значимости $p<0.01$

В структуре вузовской адаптации местных молодых людей на уровне анализа корреляционных отношений взаимовлияния параметр общей интернальности определяет показатель социальной адаптации. При рассмотрении корреляций данные параметры имеют положительную связь (рис. 3.4.). Таким образом, мы можем сделать вывод, что при развитии способности местных юношей принимать личную ответственность за происходящие в их жизни события будет повышаться уровень адаптированности к

новому коллективу, включающему не только учебную группу, преподавателей, но также и все новое социальное окружение студента-первокурсника в целом.

В структуре вузовской адаптации юношей региональных учебных мигрантов наблюдается положительная связь между социальной адаптацией и общей интернальностью, интернальностью в сфере достижений (рис. 3.5.). На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния данные параметры в большей степени детерминируют уровень социальной адаптированности, нежели наоборот. Таким образом, при работе с данной группой юношей важно формировать умение принимать личную ответственность за происходящие ситуации, и в соответствии с этим будет повышаться уровень социального компонента адаптированности.

В структуре вузовской адаптации юношей межрегиональных учебных мигрантов на уровне анализа корреляционных отношений взаимовлияния стратегия положительной переоценки проблемной ситуации определяет показатель социальной адаптации. При рассмотрении корреляций данные параметры имеют положительную связь (рис. 3.6.). То есть чем больше молодой человек прилагает усилий по созданию положительного значения ситуации с фокусированием на росте собственной личности, тем выше у него уровень социальной адаптированности.

Таблица 3.21.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы дидактическая адаптация и шкал из других методик у юношей

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные юноши			
ДА --> Ио		Ио --> ДА	0.74
Юноши региональные учебные мигранты			
ДА --> Изб	0.62	Изб --> ДА	0.62
ДА --> П-еД	0.72	П-еД --> ДА	1
Юноши межрегиональные учебные мигранты			
ДА --> Ид	0.94	Ид --> ДА	0.85
ДА --> Ио	0.92	Ио --> ДА	1
ДА --> ПЗ	0.61	ПЗ --> ДА	1

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В структуре вузовской адаптации местных молодых людей наблюдается положительная связь между общей интернальностью и дидактической адаптацией (рис. 3.4.), на этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния выявлено, что именно уровень субъективного контроля определяет данный компонент вузовской адаптации. То есть, формируя способность местных юношей приписывать причины происходящих событий своему поведению, а не внешним факторам, мы будем повышать уровень дидактической адаптированности.

В структуре вузовской адаптации юношей региональных учебных мигрантов присутствуют отрицательные взаимосвязи между параметром дидактической адаптации и принятием других, стратегией избегания (рис. 3.5.), анализ корреляционных отношений взаимовлияния выявил, что уровень принятия других оказывает большее влияние на уровень дидактической адаптированности, нежели наоборот, а взаимовлияние стратегии избегания и данного компонента вузовской адаптации равнозначно. То есть чем более критично по отношению к другим людям настроена обозначенная категория обучающихся, тем более успешны они в освоении новых форм и методов обучения.

В структуре вузовской адаптации студентов мужского пола межрегиональных учебных мигрантов наблюдается положительная корреляция между параметрами общая интернальность, интернальность в сфере достижений, мотивация на получение знаний и дидактической адаптацией (рис. 3.6.). На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния определили, что уровень субъективного контроля и стремление к приобретению знаний определяют уровень дидактической адаптированности, которая в свою очередь влияет на уровень интернальности в ситуациях успеха. Таким образом, чем более человек любознателен и чем больше у него уровень личной ответственности за происходящие события, тем успешнее он осваивает новые формы и методы обучения в вузе, и соответственно с повышением уровня дидактического компонента адаптации, студент приписывает большую долю успехов себе, считает, что сам может добиться многого.

Таблица 3.22.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы профессиональная адаптация и шкал из других методик у юношей

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные юноши			
ПА --> ПЗ		ПЗ --> ПА	1
Юноши региональные учебные мигранты			
ПА --> Ид	0.61	Ид --> ПА	0.92
ПА --> Ис	0.74	Ис --> ПА	0.64
ПА --> С-е	0.69	С-е --> ПА	1
ПА --> ПЗ	0.81	ПЗ --> ПА	1
Юноши межрегиональные учебные мигранты			
ПА --> Ид	0.95	Ид --> ПА	0.84
ПА --> ПЗ	0.69	ПЗ --> ПА	1

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.1.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В структуре вузовской адаптации местных юношей наблюдается положительная корреляция между параметром профессиональной адаптации и мотивацией на приобретение знаний (рис. 3.4.), на этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния было выявлено, что именно второй параметр определяет первый, а не наоборот. Таким образом, чем более любознателен человек, тем больше он стремится к саморазвитию и с большей вероятностью психологически готов к условиям будущей профессиональной деятельности.

При проведении корреляционного анализа было выявлено, что в структуре вузовской адаптации молодых людей региональных учебных мигрантов параметр профессиональной адаптации имеет положительную связь с интернальностью в семейной сфере, сфере достижений, уровнем самопринятия и мотивацией на получение знаний (рис. 3.5.). Проведя анализ корреляционных отношений взаимовлияния, мы выяснили, что уровень профессиональной адаптированности определяет степень принятия личной ответственности за события, происходящие в семейной сфере, а остальные три показателя детерминируют данный компонент адаптации студента в вузе. Таким образом, чем больше студент стремится к освоению новых знаний, чем

более положительное у него отношение к себе и способность видеть причины эмоционально позитивных ситуаций в своих действиях, тем легче ему адаптироваться к условиям будущей профессиональной деятельности и тем больше он стремится к самосовершенствованию, а в соответствии с этим формируется интернальный локус контроля в ситуациях, происходящих в семейной сфере.

В структуре вузовской адаптации юношей межрегиональных учебных мигрантов на этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния выявлено, что мотивация на приобретение знаний определяет уровень профессиональной адаптации, которая в свою очередь детерминирует интернальность в сфере достижений, в матрице корреляций (рис. 3.6.) наблюдается положительная связь данных параметров. То есть чем более любознателен человек, тем больше он стремится к саморазвитию, а в соответствии с этим формируется способность принятия личной ответственности в ситуациях успеха.

В структуре личности всех трех групп юношей наблюдается положительная связь между уровнем профессиональной адаптированности и мотивацией на приобретение знаний, и именно второй параметр детерминирует первый. Таким образом, при работе с группой юношей с данным компонентом адаптации, мы можем делать основной упор на развитие мотивации на освоение новых сведений.

Таблица 3.23.

Структурные индексы структуры адаптации местных юношей (М), юношей региональных (ЯО) и межрегиональных (ДР) учебных мигрантов

Индекс	М	ЯО	ДР
Индекс когерентности структуры	298	142	78
Индекс дивергентности структуры	34	16	34
Индекс организованности структуры	264	126	44

Базовыми компонентами структуры адаптации у местных юношей является планирование решения проблемы, принятие ответственности и профессиональная адаптация (Приложение Ж, Таблица Ж.4.). Копинг-стратегия принятия ответственности положительно коррелирует с уровнем профессиональной адаптированности (рис. 3.4.), которую определяет мотивация на приобретение знаний (таблица 3.22.). Таким образом, планируя работу с данной группой молодых людей, мы можем сделать основной упор на развитие любознательности, стремления к

приобретению новых сведений, которые повлекут за собой повышение желаний к саморазвитию, которое в свою очередь, являясь базовым качеством данной структуры личности, приведет к изменению всей структуры в целом.

Базовыми компонентами структуры адаптации у молодых людей региональных учебных мигрантов является общая интернальность, стратегия бегства-избегания и интернальность в сфере достижения (Приложение Ж, Таблица Ж.5.). На этапе корреляционного анализа (рис. 3.5.) было выявлено, что параметр общей интернальности имеет положительную связь с социальной адаптацией, уровень субъективного контроля в ситуациях достижения положительно взаимосвязан с профессиональной и социальной адаптацией, а стратегия избегания отрицательно связана с дидактической адаптацией, проведя анализ корреляционных отношений взаимовлияния было выявлено, что способность принятия личной ответственности за происходящие жизненные события детерминирует способность адаптироваться к новому коллективу (таблица 3.20.), степень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями определяет уровень социальной (таблица 3.20.) и профессиональной (таблица 3.22.), а стратегия избегания и дидактическая адаптация равносильно влияют друг на друга (таблица 3.21.). То есть при работе с данной группой юношей важно развивать принятие личной ответственности за происходящие в их жизни события и ситуации и снижать вероятность такой стратегии как избегание проблемной ситуации, в соответствии с этим будет повышаться уровень всех трех компонентов адаптации.

Базовыми компонентами структуры адаптации юношей межрегиональных учебных мигрантов является интернальность в сфере достижений, общая интернальность, профессиональная адаптация (Приложение Ж, Таблица Ж.6.). Данный компонент адаптации положительно коррелирует со степенью принятия личной ответственности в ситуациях успеха, которая в свою очередь также положительно связана с дидактической адаптацией (рис. 3.6.), и оба компонента вузовской адаптации детерминирует ее (таблица 3.21.;3.22.), также наблюдается прямая корреляция между уровнем общей интернальности и способностью к освоению новых форм и методов обучения (рис. 3.6.), и именно первый параметр определяет второй (таблица 3.21.). Таким образом, при работе с данной группой юношей основной упор нужно сделать на развитие способности принимать личную

ответственность за происходящие события своей жизни и на стремление к саморазвитию, и соответственно при повышении этих параметров, будет изменяться вся структура в целом.

Наименее интегрированной представлена структура юношей межрегиональных учебных мигрантов, структурограммы местных молодых людей и студентов мужского пола региональных учебных мигрантов значительно отличаются от аналогичного показателя юношей из других регионов и в меньшей степени аморфны и недифференцированы.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод: независимо от половой принадлежности студента, с увеличением степени значимости фактора учебной миграции установлено снижение показателя индекса организованности структуры, что отражает снижение эффективности адаптационного процесса. Таким образом, данная социально-демографическая характеристика в меньшей степени обуславливает специфику изучаемого процесса, чем фактор учебной миграции.

Далее мы опишем влияние такого фактора как профиль обучения на специфику структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации. Мы рассмотрели три профиля обучения – естественное, техническое и гуманитарное.

Таблица 3.24.

Различия в уровне адаптированности между местными студентами естественного (ЕС), гуманитарного (ГМ) и технического (Т) профиля обучения

Параметр	Среднее			Уровень значимости		
	ЕС	ГМ	Т	ЕС-ГМ	ЕС-Т	ГМ-Т
Овладение профессией	5.43	6.54		*		
Профессиональная адаптация	47.81	52.11	48.25	***	**	**
Принятие ответственности	6.83	8.64		***		
Общая интернальность	22.64		33.14		*	
Социальная адаптация	39.83	45	42	**	**	**
Поиск социальной поддержки		12.25	10.24			*
Потребность в знаниях	6.73	7.94		*		
Принятие других	60.73		55.97		*	

Примечание:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

По результатам анализа достоверности различий было выявлено, что местные студенты гуманитарных специальностей по сравнению с местными обучающимися на естественных и технических факультетах имеют выше показатели по всем параметрам на статистически значимом уровне.

Таблица 3.24.

Различия в уровне адаптированности между местными студентами естественного (ЕС), гуманитарного (ГМ) и технического (Т) профиля обучения

Параметр	Среднее			Уровень значимости		
	ЕС	ГМ	Т	ЕС-ГМ	ЕС-Т	ГМ-Т
Овладение профессией	5.43	6.54		*		
Профессиональная адаптация	47.81	52.11	48.25	***	**	**
Принятие ответственности	6.83	8.64		***		
Общая интернальность	22.64		33.14		*	
Социальная адаптация	39.83	45	42	**	**	**
Поиск социальной поддержки		12.25	10.24			*
Потребность в знаниях	6.73	7.94		*		
Принятие других	60.73		55.97		*	

Примечание:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

По результатам анализа достоверности различий было выявлено, что местные студенты гуманитарных специальностей по сравнению с местными обучающимися на естественных и технических факультетах имеют выше показатели по всем выявленным параметрам на статистически значимом уровне. В частности по уровню профессиональной и социальной адаптированности, возможно это является следствием того, что для абитуриентов гуманитарное направление подготовки (включающее в себя экономический и юридический факультеты) является более привлекательным, а следовательно изначально уровень подготовки таких обучающихся значительно выше.

Причиной выявленной закономерности также является более высокий уровень мотивации на овладение профессией у данной группы, по сравнению со студентами естественного профиля обучения, и на получение новых знаний по сравнению со студентами технического профиля.

Данная группа также отличается более высокими показателями по уровню принятия личностной ответственности за события, происходящие в их жизни, что свидетельствует об эмоциональной зрелости.

Таблица 3.25.

Различия в уровне адаптированности между студентами региональными учебными мигрантами естественного (ЕС), гуманитарного (ГМ) и технического (Т) профиля обучения

Параметр	Среднее			Уровень значимости		
	ЕС	ГМ	Т	ЕС-ГМ	ЕС-Т	ГМ-Т
Профессиональная адаптация	46.18	53.94	47.15	***	***	***
Положительная переоценка	11.82	14.61		**		
Потребность в знаниях	7.2	9.7	8.15	*	*	*
Овладение профессией	5.36	7.5	6.8	*	*	*
Планирование решения проблемы		14.17	12.23			*

Примечание:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Также как и в группе местных студентов, региональные учебные мигранты гуманитарного направления обучения имеют выше показатели по сравнению с обучающимися данной категории естественных специальностей по всем параметрам, представленным в данной таблице, на статистически значимом уровне.

В частности аналогично местным обучающимся, для данной группы студентов гуманитарного профиля обучения характерно более высокий уровень мотивации на получение знаний и на овладение профессией, данный факт мы связываем с базовым уровнем подготовки и мотивацией при выборе учебного заведения данной группы студентов. Поскольку на текущий момент юридический и экономический факультеты имеют более высокие показатели конкурса при поступлении среди остальных исследуемых факультетов.

Наименьшие показатели наблюдаются в группе студентов естественного направления обучения. Данный факт, возможно, взаимосвязан также с рейтингом факультета среди абитуриентов.

Таблица 3.26.

Различия в уровне адаптированности между студентами межрегиональными учебными мигрантами естественного (ЕС), гуманитарного (ГМ) и технического (Т) профиля обучения

Параметр	Среднее			Уровень значимости		
	ЕС	ГМ	Т	ЕС-ГМ	ЕС-Т	ГМ-Т
Профессиональная адаптация	47.12	53.75	49.21	**		*
Потребность в знаниях	6.18	9	7.85		**	*
Принятие ответственности	7.77	6.17	6.98	*	*	*

Примечание:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Для студентов гуманитарных специальностей межрегиональных учебных мигрантов, как и для местных первокурсников и региональных учебных мигрантов, характерны более высокие показатели по параметру профессиональная адаптация и потребность в знаниях по сравнению со студентами естественного и технического направления обучения.

Студенты естественного направления обучения независимо от степени влияния фактора учебной миграции имеют более низкие показатели, по сравнению с первокурсниками гуманитарного и технического профиля обучения. Что позволяет нам сделать вывод о значимом влиянии рейтинга факультета на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации.

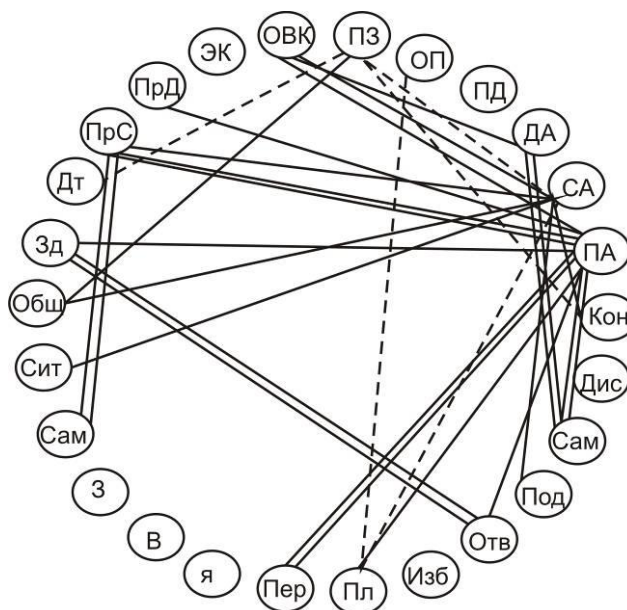


Рис. 3.7. Структурограмма адаптированности местных студентов естественного профиля обучения

Примечание:

Примечание:

Положительные связи

---- $p < 0.05$

— $p < 0.01$

== $p < 0.001$

Сокращения:

ПЗ – Потребность в знаниях

ПД – Потребность в дипломе

ОП – Овладение профессией

ДА – Дидактическая адаптация

СА – Социальная адаптация

ПА – Профессиональная адаптация

Кон - Конфронтативный копинг

Дис - Дистанцирование

Сам - Самоконтроль

Под - Поиск социальной поддержки

Отв - Принятие ответственности

Изб - Бегство-избегание

Пл - Планирование решения проблемы

Отрицательные связи

---- $p < 0.05$

— $p < 0.01$

== $p < 0.001$

Пер – Положительная переоценка

Я – Направленность личности на себя

В – Направленность личности на взаимодействие

З – Направленность личности на задачу

Сам – Удовлетворенность собой

Сит – Удовлетворенность ситуацией

Общ – Удовлетворенность общением

Зд - Удовлетворенность здоровьем

Дт – Удовлетворенность деятельностью

ПрС – Принятие себя

ПрД – Принятие других

ЭК - Эмоциональный комфорт;

ОВК - Ожидание внутреннего контроля

В структуре вузовской адаптации местных обучающихся естественного профиля обучения параметр дидактической адаптации положительно взаимосвязан с такими параметрами как самоконтроль ($r=0.67$; $p < 0.001$), принятие себя ($r=0.47$; $p < 0.05$), принятие других ($r=0.37$; $p < 0.05$). Что свидетельствует о том, что с

увеличением степени адаптированности обучающегося к новой учебной системе, повышается уровень принятия нового коллектива и своей роли в нем, и соответственно наоборот.

Выявлена положительная корреляция между социальным компонентом адаптации и мотивацией на получение знаний ($r=0.38$; $p<0.05$), данный факт свидетельствует о том, что чем выше направленность обучаемого на приобретение новой учебной информации, тем выше уровень его адаптации к новому учебному коллективу, и соответственно наоборот. Также данный компонент вузовской адаптации положительно взаимосвязан с такими параметрами как уровень удовлетворенности ситуацией ($r=0.55$; $p<0.01$), принятием себя ($r=0.59$; $p<0.01$), такой копинг стратегией как поиск социальной поддержки ($r=0.56$; $p<0.01$), что является свидетельством того, что данный параметр является показателем уровня эмоционального комфорта обучающегося в новом коллективе, и соответственно наоборот.

Профессиональный компонент вузовской адаптации в группе местных студентов естественного профиля обучения характеризуется наличием исключительно положительных корреляций, в частности с такими параметрами как самоконтроль ($r=0.67$; $p<0.001$), положительная переоценка ситуации ($r=0.62$; $p<0.001$), принятие себя ($r=0.78$; $p<0.001$) и ожидание внутреннего контроля ($r=0.80$; $p<0.001$). Таким образом, мы можем говорить, что местные студенты естественного профиля обучения, имеющие высокий уровень профессиональной адаптированности, характеризуются высоким уровнем принятия себя, стремлением контролировать свои эмоциональные переживания и находить в проблемной ситуации положительные аспекты, и соответственно наоборот.

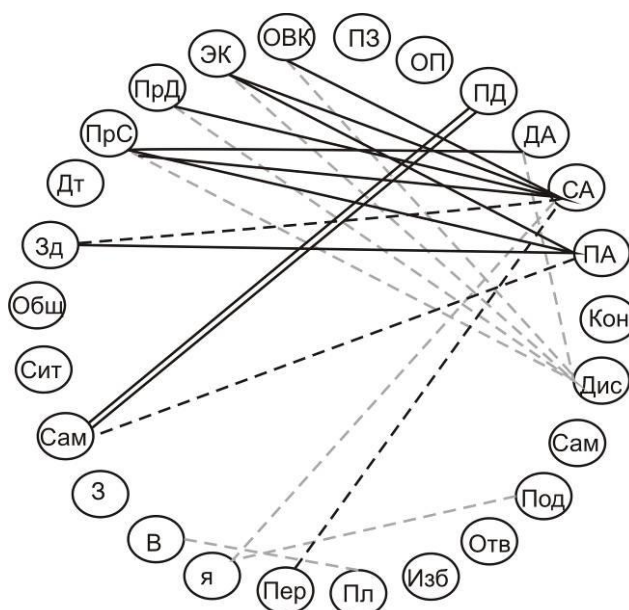


Рис. 3.8. Структурограмма адаптированности региональных учебных мигрантов естественного профиля обучения

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

В структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов естественного профиля обучения дидактический компонент адаптации отрицательно коррелирует с такой копинг-стратегией как дистанцирование ($r=-0.46$; $p<0.05$). Таким образом, чем более характерно для обучающегося данной группы прилагать когнитивные усилия по отдаления фрустрирующей ситуации, тем ниже его уровень дидактической адаптированности, и соответственно наоборот. Также данный компонент исследуемого процесса положительно взаимосвязан с уровнем мотивации на получение знаний ($r=0.57$; $p<0.01$) и принятия себя ($r=0.58$; $p<0.01$), следовательно, чем выше стремление студента из группы региональных учебных мигрантов к овладению новой учебной информацией и уровень самопринятия, тем он более адаптирован в дидактической сфере, и соответственно наоборот.

Социальный компонент отрицательно коррелирует с направленностью личности на себя ($r=-0.43$; $p<0.05$). Таким образом, чем более характерно для обучающегося данной группы при выборе стратегии повеления руководствоваться только личными интересами, тем ниже уровень его социальной адаптированности в вузе, и соответственно наоборот. Также данный компонент вузовской адаптации положительно взаимосвязан с

уровнем мотивации на обучение, и соответственно для них более важна дидактическая сфера, нежели социальная. Также данный компонент вузовской адаптации положительно коррелирует с направленностью личности на задачу ($r=0.28$; $p<0.05$), что также подтверждает наше предположение.

Социальный компонент вузовской адаптации в исследуемой группе положительно коррелирует со степенью удовлетворенности уровнем общения ($r=0.34$; $p<0.01$). Соответственно, чем выше уровень адаптации в новом коллективе, тем больше студент из данной категории удовлетворен своей ролью в данном коллективе, и соответственно наоборот. Также обозначенный компонент вузовской адаптации положительно взаимосвязан с уровнем принятия себя ($r=0.36$; $p<0.01$) и других ($r=0.38$; $p<0.01$), что также свидетельствует о том, что социальный компонент вузовской адаптации в группе межрегиональных учебных мигрантов естественного профиля обучения является индикатором уровня эмоционального комфорта обучающегося в новом коллективе, и соответственно наоборот.

Корреляционный анализ позволил установить наличие положительной корреляционной взаимосвязи между профессиональным компонентом вузовской адаптации и уровнем принятия себя ($r=0.51$; $p<0.001$). Данный параметр имеет аналогичную связь с социальным компонентом. Таким образом, уровень принятия себя обуславливает уровень адаптированности в социальной и профессиональной сфере, и соответственно наоборот. Оба обозначенных компонента вузовской адаптации положительно коррелируют с ожиданием внутреннего контроля ($r=0.40$; $p<0.01$). Следовательно, если для студента характерен интернальный тип локуса контроля, он более адаптирован как социально, так и профессионально, и соответственно наоборот.

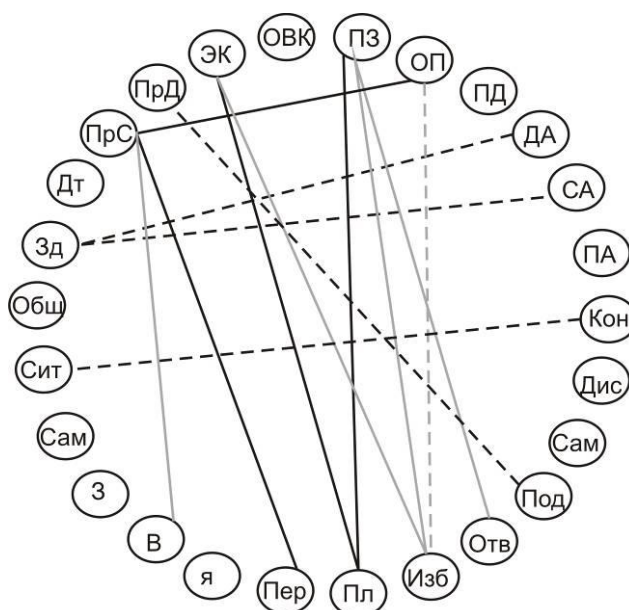


Рис. 3.10. Структурограмма адаптированности местных студентов гуманитарного профиля обучения

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

В структуре вузовской адаптации местных студентов гуманитарного профиля обучения выявлена положительная корреляция между уровнем удовлетворенности здоровьем и дидактическим ($r=0.59$; $p<0.05$), социальным ($r=0.56$; $p<0.05$) компонентами вузовской адаптации. Соответственно, чем выше уровень удовлетворенности своим самочувствием для данной группы обучающихся, тем более они адаптированы к новому коллективу и условиям и формам обучения, и соответственно, наоборот. Таким образом, важно учитывать данный параметр при дальнейшей практической работе.

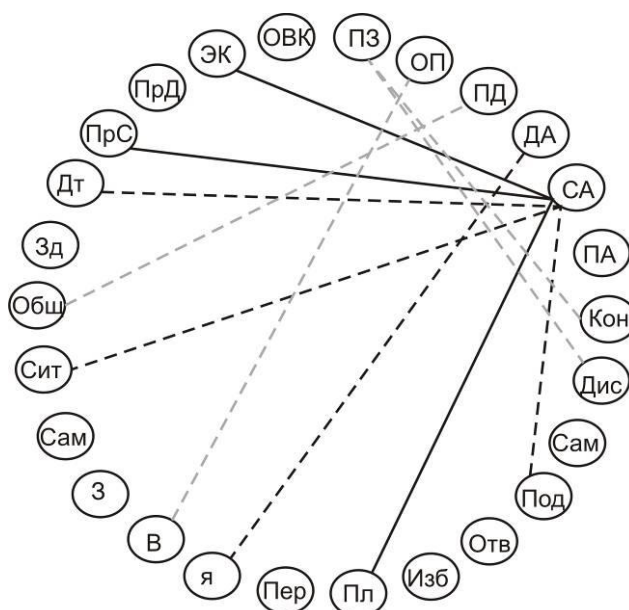


Рис. 3.11. Структурограмма адаптированности региональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

В структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов, обучающихся по профилю гуманитарных наук, было установлено наличие положительной корреляции между дидактическими компонентами вузовской адаптации и направленностью личности на себя ($r=0.60$; $p<0.05$). Следовательно, чем более характерно для данной группы обучающихся при выборе стратегии поведения ориентироваться на собственные интересы, тем они более адаптированы к новым учебным условиям, и соответственно наоборот.

Социальный компонент вузовской адаптации положительно коррелирует с такими параметрами как поиск социальной поддержки ($r=0.60$; $p<0.05$), планирование решения проблемы ($r=0.81$; $p<0.01$) в фрустрирующей ситуации, удовлетворенность ситуацией ($r=0.53$; $p<0.05$), деятельностью ($r=0.65$; $p<0.05$), уровнем принятия себя ($r=0.74$; $p<0.01$) и эмоциональным комфортом ($r=0.71$; $p<0.01$). Таким образом, при повышении уровня социальной адаптированности для студента данной группы будет более характерно искать социальную поддержку в проблемной ситуации, либо анализировать возможные варианты решения, а также он будет себя более комфортно чувствовать в новом коллективе, и соответственно наоборот.

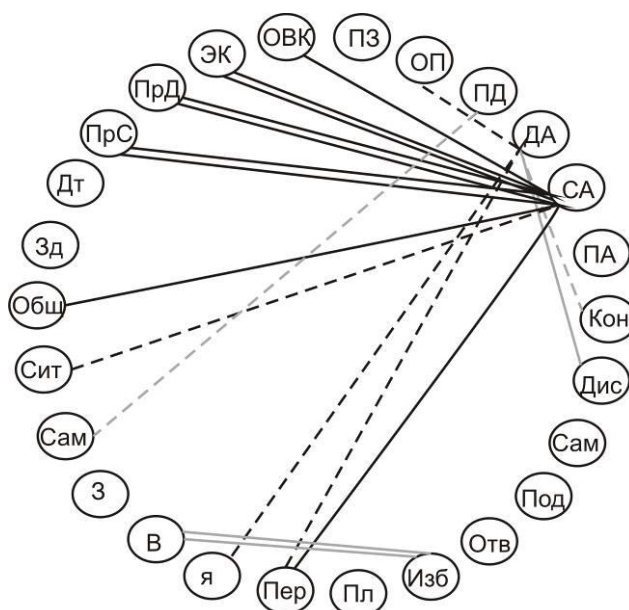


Рис. 3.13. Структурограмма адаптированности местных студентов технического профиля обучения

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

В структуре вузовской адаптации местных студентов технического профиля обучения выявлены отрицательные корреляции дидактического компонента вузовской адаптации с такими копинг-стратегиями как конфронтативный копинг ($r=-0.38$; $p<0.05$) и дистанцирование ($r=-0.53$; $p<0.01$). Соответственно, чем более для студента данной группы свойственно во фрустрирующей ситуации проявлять агрессивную стратегию действия, либо прилагать когнитивные усилия по отдалению ситуации, тем ниже у них уровень дидактической адаптированности, и наоборот. Данный параметр вузовской адаптации положительно взаимосвязан уровнем мотивации на овладение профессией ($r=0.39$; $p<0.05$), стремлением положительно оценивать проблемную ситуацию ($r=0.44$; $p<0.05$) и направленностью личности на себя ($r=0.34$; $p<0.05$). Таким образом, чем выше стремление студента данной группы к получению профессиональных знаний, умений, навыков, тем выше уровень его дидактической адаптированности, и соответственно наоборот.

Социальный компонент положительно коррелирует с уровнем удовлетворенности ситуацией ($r=0.46$; $p<0.05$) и общением ($r=0.51$; $p<0.01$), эмоционального комфорта ($r=0.61$; $p<0.001$), а также с уровнем принятия себя ($r=0.62$; $p<0.001$), других ($r=0.71$; $p<0.001$), ожиданием внутреннего контроля ($r=0.55$; $p<0.01$). Соответственно при повышении уровня адаптированности к

студент текущей ситуацией, тем выше у него уровень социальной адаптированности, и соответственно наоборот.

Параметр профессиональной адаптации положительно коррелирует с уровнем удовлетворенностью деятельностью ($r=0.38$; $p<0.05$) и принятием себя ($r=0.40$; $p<0.05$). Соответственно, чем выше стремление регионального учебного мигранта технического профиля обучения к получению новых знаний, умений и навыков, тем выше у него уровень самопринятия и удовлетворенность от обучения, и наоборот.

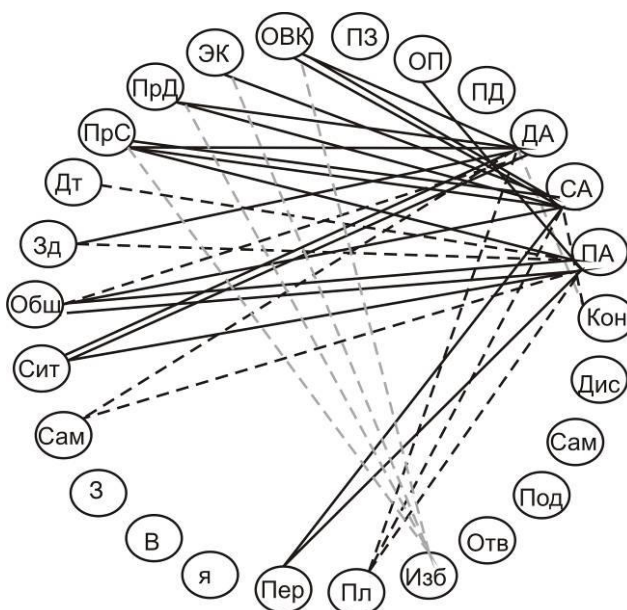


Рис. 3.15. Структурограмма адаптированности межрегиональных учебных технического профиля обучения

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

В структуре вузовской адаптации межрегиональных учебных мигрантов технического профиля обучения дидактический компонент вузовской адаптации отрицательно взаимосвязан с конфронтативным копингом ($r=-0.33$; $p<0.05$). Таким образом, чем выше уровень адаптированности обучающихся данной группы к новым условиям обучения, тем ниже их стремление в конфликтной ситуации выбирать агрессивный тип поведения, и соответственно наоборот. Что свидетельствует о личностной зрелости данной группы. Также данный компонент вузовской адаптации положительно коррелирует с удовлетворенностью собой ($r=0.33$; $p<0.05$) и ожиданием внутреннего контроля ($r=0.43$; $p<0.01$).

Социальный компонент вузовской адаптации в исследуемой группе положительно коррелирует со стремлением к положительной переоценке проблемной ситуации ($r=0.49$; $p<0.01$). Соответственно, чем выше уровень адаптации в новом коллективе, тем более характерно для студента из данной категории находить положительные моменты во ввустрирующей ситуации, и соответственно наоборот. Также обозначенный компонент вузовской адаптации положительно взаимосвязан с уровнем принятия себя ($r=0.58$; $p<0.001$) и других ($r=0.54$; $p<0.01$), что также свидетельствует о том, что социальный компонент вузовской адаптации в группе межрегиональных учебных мигрантов технического профиля обучения является индикатором уровня эмоционального комфорта обучающегося в новом коллективе, и соответственно наоборот.

Корреляционный анализ позволил установить наличие положительной корреляционной взаимосвязи между профессиональным компонентом вузовской адаптации и такой копинг стратегиями как положительная переоценка ($r=0.43$; $p<0.01$). Данный параметр имеет аналогичную связь с социальным компонентом. Таким образом, стремление находить положительные моменты во фрустрирующей ситуации обуславливает уровень адаптированности в социальной и профессиональной сфере, и соответственно наоборот. Оба обозначенных компонента вузовской адаптации положительно коррелируют с ожиданием внутреннего контроля ($r=0.57$; $p<0.001$). Следовательно, если для студента характерен интернальный тип локуса контроля, он более адаптирован как социально, так и профессионально, и соответственно наоборот.

Таблица 3.27.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы дидактическая адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению естественных наук

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные студенты			
ДА --> ПрС	0.80	ПрС --> ДА	0.90
ДА --> ПрД	0.64	ПрД --> ДА	0.79
ДА --> ОВК	0.70	ОВК --> ДА	0.75
Региональные учебные мигранты			
ДА --> Сам		Сам --> ДА	0.77
ДА --> В		В --> ДА	0.76
Межрегиональные учебные мигранты			
ДА --> Дис		Дис --> ДА	0.67
ДА --> Пер		Пер --> ДА	0.71

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В группе местных студентов между параметрами, представленными в таблице, и уровне дидактической адаптированности были выявлены положительные корреляции (рис. 3.7.), данный этап анализа позволил нам установить, что именно представленные характеристики детерминируют данный компонент вузовской адаптации. Таким образом, с увеличением степени принятия своей новой социальной роли и места в новом коллективе будет наблюдаться повышение уровня дидактической адаптированности.

В структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов именно психологические компоненты определяют уровень дидактической адаптированности. Однако на этапе анализа корреляций (рис. 3.8.) не было выявлено значимой взаимосвязи между уровнем самоконтроля, направленностью личности на задачу и обозначенным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет основания сделать вывод о направленности влияния данных характеристик на дидактическую адаптацию.

В группе межрегиональных учебных мигрантов психологические компоненты, представленные в данной таблице определяют уровень дидактической адаптированности. Однако на этапе анализа корреляций (рис. 3.9.) не было выявлено значимой взаимосвязи между такими копинг-стратегиями, как дистанцирование и положительная переоценка и обозначенным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет основания сделать вывод о направленности влияния данных характеристик на дидактическую адаптацию.

Таблица 3.28.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы социальная адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению естественных наук

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные студенты			
СА --> Пер	0.78	Пер --> СА	
СА --> ПрС	0.67	ПрС --> СА	0.85
СА --> ПрД		ПрД --> СА	0.83
СА --> ОВК	0.61	ОВК --> СА	0.98
Региональные учебные мигранты			
СА --> ЭК		ЭК --> СА	0.83
Межрегиональные учебные мигранты			
СА --> Общ	0.83	Общ --> СА	
СА --> ПрС	0.70	ПрС --> СА	1
СА --> ПрД	0.82	ПрД --> СА	0.75
СА --> ОВК	0.84	ОВК --> СА	0.95

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

Данный этап анализа позволил нам выявить, что в структуре вузовской адаптации местных обучающихся естественного профиля обучения именно параметры принятие себя, принятие других, ожидание внутреннего контроля определяют уровень социального компонента адаптации, а не наоборот. На этапе корреляционного анализа мы установили наличие положительной взаимосвязи между данными параметрами (рис. 3.7.), следовательно, данный компонент вузовской

адаптации является индикатором эмоционального комфорта обучающегося в новом коллективе. В свою очередь уровень социальной адаптированности определяет показатели такой копинг стратегии как положительная переоценка, а поскольку между ними выявлена положительная корреляционная взаимосвязь (рис. 3.7.), мы можем сделать вывод, что с увеличением уровня социальной адаптированности для данной категории обучающихся повышается стремление в стрессовой ситуации находить плюсы текущего положения.

На этапе анализа корреляций было установлено наличие положительной взаимосвязи между параметром уровень эмоционального комфорта и социальным компонентом вузовской адаптации (рис. 3.8.) в группе региональных учебных мигрантов естественного профиля обучения. На данном этапе выявлено, что именно уровень эмоциональной удовлетворенности определяет степень социальной адаптированности.

В группе межрегиональных учебных мигрантов естественного профиля обучения были выявлены положительные корреляции между социальным компонентом вузовской адаптации и параметрами, представленными в данной таблице (рис. 3.9.). На данном этапе мы установили, что параметр принятия себя и ожидание внутреннего контроля детерминируют уровень социальной адаптированности, который в свою очередь определяет уровень принятия других и удовлетворенность общением в новой социальной группе. Таким образом, для дальнейшей практической работы важно принимать во внимание уровень самопринятия и направленность локуса контроля.

Таблица 3.29.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы профессиональная адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению естественных наук

Прямое влияние. $\eta_{2A/O}$		Обратное влияние. $\eta_{2O/A}$	
Местные студенты			
ПА --> Пл	0.86	Пл --> ПА	0.63
ПА --> Пер	0.74	Пер --> ПА	0.65
ПА --> Зд	0.84	Зд --> ПА	
ПА --> ПрС	0.81	ПрС --> ПА	0.86
ПА --> ПрД	0.81	ПрД --> ПА	0.95
ПА --> ОВК	0.84	ОВК --> ПА	0.93
Региональные учебные мигранты			
ПА --> ПрС		ПрС --> ПА	0.78
Межрегиональные учебные мигранты			
ПА --> ОВК		ОВК --> ПА	0.75

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния было выявлено, что в группе местных студентов естественного профиля обучения именно психологические компоненты определяют уровень профессионального компонента адаптированности, а не наоборот. Согласно данным корреляционного анализа (рис. 3.7.) данные показатели положительно взаимосвязаны, соответственно полученный факт дает нам основание для дальнейшей практической работы.

Для группы региональных учебных мигрантов естественного профиля обучения характерна положительная корреляционная связь между профессиональным компонентом и уровнем принятия себя (рис. 3.8.), данный этап анализа позволили нам установить, что именно психологический компонент определяет уровень обозначенного компонента вузовской адаптации. Соответственно, чем выше уровень самопринятия у студентов исследуемой группы, тем более они адаптированы в профессиональной сфере.

На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния было выявлено, что в группе межрегиональных учебных мигрантов естественного профиля обучения именно тип локуса контроля детерминирует уровень профессионального компонента адаптированности, а не наоборот. Согласно данным корреляционного анализа (рис. 3.9.) данные показатели положительно взаимосвязаны, соответственно полученный факт дает нам основание для дальнейшей практической работы, учитывая тот факт, что данный параметр также определяет уровень социального компонента.

Таблица 3.30.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы дидактическая адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук

Прямое влияние. $\eta_{2A/O}$		Обратное влияние. $\eta_{2O/A}$	
Местные студенты			
ДА --> ПД		ПД --> ДА	1
Региональные учебные мигранты			
ДА --> Я	1	Я --> ДА	0.93
Межрегиональные учебные мигранты			
ДА --> Отв		Отв --> ДА	0.61

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В группе местных студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук уровень мотивации на получение диплома определяет уровень дидактической адаптированности. Однако на этапе анализа корреляций (рис. 3.10.) не было выявлено значимой взаимосвязи между представленными параметрами и обозначенным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет основания сделать вывод о направленности влияния данных характеристик на дидактическую адаптацию.

На этапе анализа корреляций было установлено наличие положительной взаимосвязи между направленностью личности на себя и дидактическим компонентом вузовской адаптации (рис. 3.11.) в группе региональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения. На данном этапе выявлено, что именно уровень дидактической адаптированности детерминирует ориентацию на собственные интересы при выборе стратегии поведения.

В группе межрегиональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения стремление взять ответственность на себя во фрустрирующей ситуации определяет уровень дидактической адаптированности. Однако на этапе анализа корреляций (рис. 3.12.) не было выявлено значимой взаимосвязи между копинг-стратегией и обозначенным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет основания сделать вывод о направленности влияния данных характеристик на дидактическую адаптацию.

Таблица 3.31.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы социальная адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук

Прямое влияние. $\eta_{2A/O}$		Обратное влияние. $\eta_{2O/A}$	
Местные студенты			
СА --> Под	0.74	Под --> СА	0.65
Региональные учебные мигранты			
СА --> Под	0.97	Под --> СА	0.96
СА --> Сит	0.81	Сит --> СА	
СА --> Дт	0.69	Дт --> СА	
СА --> ПрС	0.86	ПрС --> СА	0.96
СА --> ЭК	0.73	ЭК --> СА	0.92
Межрегиональные учебные мигранты			
СА --> ПрД		ПрД --> СА	0.84

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В группе местных студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук уровень социальной адаптированности детерминирует такую копинг-стратегию как поиск социальной поддержки. Однако на этапе анализа корреляций (рис. 3.10.) не было выявлено значимой взаимосвязи между обозначенным параметром и данным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет основания сделать вывод о направленности влияния данных характеристик на дидактическую адаптацию.

В группе региональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения на этапе корреляционного анализа было выявлено наличие положительной

взаимосвязи между параметрами, представленными в данной таблице, и социальным компонентом адаптации (рис. 3.11). Уровень принятия себя и эмоционального комфорта детерминирует уровень социальной адаптированности, который в свою очередь определяет удовлетворенность ситуацией и текущей деятельностью. Данный факт свидетельствует о том, что данный компонент вузовской адаптации обуславливает удовлетворенность новыми условиями и методами обучения.

В группе межрегиональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения не были выявлено положительной корреляции между социальным компонентом вузовской адаптации и уровнем принятия других (рис. 3.12.). На данном этапе мы установили, что параметр принятия других детерминирует уровень социальной адаптированности

Таблица 3.32.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы профессиональная адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук

Прямое влияние. $\eta_{2A/O}$		Обратное влияние. $\eta_{2O/A}$	
Местные студенты			
ПА --> Пл	0.77	Пл --> ПА	
Региональные учебные мигранты			
ПА --> ПЗ	0.83	ПЗ --> ПА	1
Межрегиональные учебные мигранты			
ПА --> Под		Под --> ПА	0.79

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В группе местных студентов, обучающихся по профилю гуманитарных наук на данном этапе была выявлена следующая закономерность: уровень профессиональной адаптации детерминирует такую копинг-стратегию как планирование решения проблемы. Анализ корреляций (рис. 3.10.) не выявил значимой взаимосвязи между обозначенным параметром и данным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет основания сделать вывод о направленности влияния данных характеристик на дидактическую адаптацию.

Для региональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения было выявлено, что уровень мотивации на получение знаний детерминирует профессиональную адаптированность. Однако на этапе анализа корреляций (рис. 3.11.) не было выявлено значимой взаимосвязи между данной характеристикой и обозначенным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет возможности говорить о направленности влияния мотивации на получение новых знаний на профессиональный компонент адаптации.

На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния было выявлено, что в группе межрегиональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения именно копинг-стратегия поиск социальной поддержки детерминирует уровень профессионального компонента адаптированности, а не наоборот. Согласно данным корреляционного анализа (рис. 3.12.) данные показатели положительно взаимосвязаны, соответственно полученный факт дает нам основание для дальнейшей практической работы.

Таблица 3.33.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы дидактическая адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению технических наук

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные студенты			
ДА --> ПрД		ПрД --> ДА	0.62
Региональные учебные мигранты			
ДА --> Сам		Сам --> ДА	0.72
Межрегиональные учебные мигранты			
ДА --> Отв	0.85	Отв --> ДА	
ДА --> ПрС	0.75	ПрС --> ДА	0.80

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В группе местных студентов, обучающихся по направлению технических наук степень принятия других детерминирует уровень дидактической адаптированности. Однако на этапе анализа корреляций (рис. 3.13.) не было выявлено значимой взаимосвязи между представленными параметрами и обозначенным компонентом вузовской адаптации.

Корреляционный анализ позволил установить наличие положительной взаимосвязи в структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов технического направления обучения между дидактическим компонентом и такой копинг-стратегией как самоконтроль (рис. 3.14.). На данном этапе анализа было установлено, что именно обозначенный параметр определяет уровень адаптации к новым формам и условиям обучения, а не наоборот. Таким образом, данные компоненты могут являться основанием для дальнейшей практической работы.

В группе межрегиональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения степень самопринятия определяет уровень дидактической адаптированности, который детерминирует стремление взять ответственность на себя во фрустрирующей ситуации определяет. На этапе анализа корреляций (рис. 3.15.) была выявлена положительная значимая взаимосвязь между данными параметрами и обозначенным компонентом вузовской адаптации.

Таблица 3.34.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы социальная адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению технических наук

Прямое влияние. $\eta^2_{A/O}$		Обратное влияние. $\eta^2_{O/A}$	
Местные студенты			
СА --> ПрС	0.69	ПрС --> СА	0.81
СА --> ПрД	0.66	ПрД --> СА	
СА --> ЭК	0.64	ЭК --> СА	0.69
СА --> ОВК	0.65	ОВК --> СА	0.91
Региональные учебные мигранты			
СА --> ЭК	0.99	ЭК --> СА	0.89
Межрегиональные учебные мигранты			
СА --> Пер	0.75	Пер --> СА	
СА --> ПрС	0.61	ПрС --> СА	0.9
СА --> ПрД	0.79	ПрД --> СА	0.61
СА --> ОВК	0.64	ОВК --> СА	0.99

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

Корреляционный анализ позволил установить наличие положительной взаимосвязи в структуре вузовской адаптации местных студентов технического направления обучения между социальным компонентом и уровнем принятия себя, других, эмоциональным комфортом и типом локуса контроля (рис. 3.13.). На данном этапе анализа было установлено, что именно обозначенные параметры определяют уровень адаптации к новому социальному окружению, а не наоборот. Таким образом, данные компоненты могут являться основанием для дальнейшей практической работы.

На этапе анализа корреляций было установлено наличие положительной взаимосвязи между параметром уровень эмоционального комфорта и социальным компонентом вузовской адаптации (рис. 3.14.) в группе региональных учебных мигрантов технического профиля обучения. На данном этапе выявлено, что именно уровень эмоциональной удовлетворенности определяет степень социальной адаптированности.

В группе межрегиональных учебных мигрантов технического профиля обучения были выявлены положительные корреляции между социальным компонентом вузовской адаптации и параметрами, представленными в данной таблице (рис. 3.15.). На данном этапе мы установили, что такая копинг стратегия как положительная переоценка и параметры принятия себя и ожидание внутреннего контроля детерминируют уровень социальной адаптированности, который в свою очередь определяет уровень принятия других. Таким образом, для дальнейшей практической работы важно принимать во внимание уровень самопринятия и направленность локуса контроля.

Таблица 3.35.

Корреляционные отношения взаимовлияния шкалы профессиональная адаптация и шкал из других методик студентов, обучающихся по направлению технических наук

Прямое влияние. $\eta_{2A/O}$		Обратное влияние. $\eta_{2O/A}$	
Местные студенты			
ПА --> ПрС	0.69	ПрС --> ПА	0.69
Региональные учебные мигранты			
ПА --> ПрС	0.81	ПрС --> ПА	0.97
Межрегиональные учебные мигранты			
ПА --> Пер	0.84	Пер --> ПА	
ПА --> ПрС	0.83	ПрС --> ПА	0.93
ПА --> ПрД	0.69	ПрД --> ПА	0.66
ПА --> ОВК	0.85	ОВК --> ПА	0.98

Примечание:

См. примечание к рисунку 3.7.

Указаны значения на уровне значимости $p < 0.01$

В группе местных студентов, обучающихся по профилю технических наук на данном этапе была выявлена следующая закономерность: наблюдается равнозначное влияние профессионального компонента вузовской адаптации и уровня принятия себя. Анализ корреляций (рис. 3.13.) не выявил значимой взаимосвязи между обозначенным параметром и данным компонентом вузовской адаптации. Следовательно, нет основания сделать вывод о направленности влияния данных характеристик на профессиональную адаптацию.

На этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния было выявлено, что в группе региональных учебных мигрантов технического профиля обучения именно уровень принятия себя детерминирует уровень профессионального компонента адаптированности, а не наоборот. Согласно данным корреляционного анализа (рис. 3.14.) данные показатели положительно взаимосвязаны, соответственно полученный факт дает нам основание для дальнейшей практической работы, учитывая тот факт, что данный параметр также определяет уровень социального компонента.

В группе межрегиональных учебных мигрантов технического профиля обучения были выявлены положительные корреляции между профессиональным компонентом вузовской адаптации и параметрами, представленными в данной таблице (рис. 3.15.). На данном этапе мы установили, что параметры принятия себя детерминируют уровень профессиональной адаптированности, который в свою очередь определяет уровень принятия других и такую копинг стратегию как положительная переоценка. Таким образом, для дальнейшей практической работы важно принимать во внимание уровень самопринятия и направленность локуса контроля.

Таблица 3.36.

Структурные индексы структуры адаптации местных студентов (М), региональных (ЯО) и межрегиональных (ДР) учебных мигрантов естественного (ЕС), гуманитарного (ГМ) и технического (Т) профиля обучения

Индекс	М			ЯО			ДР		
	ЕС	ГМ	Т	ЕС	ГМ	Т	ЕС	ГМ	Т
Индекс когерентности структуры	276	354	268	234	300	226	290	396	286
Индекс дивергентности структуры	160	116	124	116	102	164	108	54	134
Индекс организованности структуры	116	238	144	118	198	62	182	342	152

Уровень организованности структур адаптации выше у студентов гуманитарного профиля обучения, независимо от степени удаленности места жительства обучающихся до поступления. Наименее организованными представлены структуры адаптации студентов из области, независимо от профиля обучения, структурограммы местных студентов и студентов из других регионов в меньшей степени недифференцированы.

Параметр принятие себя является базовым компонентом структуры вузовской адаптации местных обучающихся естественного профиля обучения (Приложение И. Таблица И.1.) и положительно коррелирует с уровнем социальной и профессиональной адаптированности (рис. 3.7.), и именно он определяет уровень вузовской адаптированности по обозначенным компонентам (таблица 3.28, таблица 3.29), соответственно при разработке программы психологического

сопровождения вузовской адаптации студентов важно учитывать выявленную закономерность.

В структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов естественного профиля обучения одним из базовых качеств является параметр принятия себя (Приложение И. Таблица И.2.), корреляционный анализ позволил выявить, что данный компонент положительно взаимосвязан со всеми компонентами вузовской адаптации (рис. 3.8.). Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния позволил выявить, что обозначенный параметр детерминирует профессиональный компонент (таблица 3.29). Таким образом, разрабатывая программу психологического сопровождения учебных мигрантов, важно учитывать данную закономерность.

Параметр ожидание внутреннего контроля является одним базовых компонентов структуры вузовской адаптации межрегиональных учебных мигрантов естественного профиля обучения (Приложение И. Таблица И.3.) и положительно коррелирует с уровнем социальной и профессиональной адаптированности (рис. 3.9.), и именно он определяет уровень вузовской адаптированности по обозначенным компонентам (таблица 3.28, таблица 3.29), соответственно при разработке программы психологического сопровождения вузовской адаптации студентов важно учитывать выявленную закономерность.

В структуре вузовской адаптации местных студентов гуманитарного профиля обучения одним из базовых качеств является параметр удовлетворенность здоровьем (Приложение К. Таблица К.1.), корреляционный анализ позволил выявить, что данный компонент положительно взаимосвязан с дидактическим и социальным компонентами вузовской адаптации (рис. 3.10.). Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния не позволил выявить, какой из параметров детерминирует другой (таблица 3.30, таблица 3.31).

Параметры принятие себя и удовлетворенность деятельностью являются одними базовых компонентов структуры вузовской адаптации региональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения (Приложение К. Таблица К.2.) и положительно коррелирует с уровнем социальной (рис. 3.11.). Уровень самопринятия определяет уровень вузовской адаптированности, который определяет степень удовлетворенности текущей деятельностью (таблица 3.31), соответственно при

разработке программы психологического сопровождения вузовской адаптации студентов важно учитывать выявленную закономерность.

В структуре вузовской адаптации межрегиональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения параметр поиск социальной поддержки положительно взаимосвязан с социальным и профессиональным компонентами вузовской адаптации (рис. 3.12.). Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния позволил выявить, что обозначенный параметр детерминирует профессиональный компонент (таблица 3.32). Однако данным параметр не является базовым качеством (Приложение К. Таблица К.3.).

Группа местных студентов, обучающихся по профилю технических наук характеризуется наличием отрицательной корреляции между конфронтативным копингом дидактическим компонентов адаптации (рис. 3.13.), первый параметр является одним из базовых качеств структуры вузовской адаптации обозначенной группы студентов (Приложение Л. Таблица Л.1.). Таким образом, разрабатывая программу психологического сопровождения учебных мигрантов, важно учитывать данную закономерность.

В структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов технического профиля обучения базовыми качествами являются эмоциональный комфорт, профессиональная адаптация и принятие себя (Приложение Л. Таблица Л.2.). На этапе корреляционного анализа выявлено, что параметр социальной адаптации положительно коррелирует с уровнем эмоционального контроля, а параметр профессиональной адаптации с уровнем принятия себя (рис. 3.14.). Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния не позволил выявить, что именно уровень социальной адаптированности детерминирует степень эмоциональной удовлетворенности (таблица 3.32), а уровень самопринятия определяет степень адаптированности к новой профессии (таблица 3.33).

Параметры принятие себя и ожидание внутреннего контроля являются одними базовых компонентов структуры вузовской адаптации региональных учебных мигрантов технического профиля обучения (Приложение Л. Таблица Л.3.) и положительно коррелируют со всеми компонентами вузовской адаптации (рис. 3.15.). Уровень самопринятия определяет уровень дидактической и социальной вузовской адаптированности (таблица 3.33, таблица 3.34), тип локуса контроля детерминирует

социальный и профессиональный компоненты вузовской адаптации (таблица 3.34, таблица 3.35), соответственно при разработке программы психологического сопровождения вузовской адаптации студентов важно учитывать выявленную закономерность.

Проанализировав и обобщив полученные данные, мы пришли к следующему выводу: для студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук, независимо от фактора учебной миграции характерен более высокий уровень профессиональной и дидактической адаптированности по сравнению с первокурсниками обучающихся на факультетах естественного и технического направления, для местных студентов-гуманитариев характерен более высокий уровень социальной адаптированности. Данный факт также подтверждает большая степень организованности структур адаптации студентов гуманитарного профиля обучения. Наименее организованными представлены структуры вузовской адаптации региональных мигрантов, независимо от профиля обучения, структурограммы местных студентов и межрегиональных мигрантов регионов в меньшей степени недифференцированы.

3.3 Влияние мотивационных характеристик обучающихся на вузовскую адаптацию

Для выявления влияния мотивационных характеристик обучающихся на динамику дидактического, социального и профессионального компонентов процесса адаптации студентов в вузе нами было произведено четыре замера в период первого года обучения (мониторинг осуществлялся в следующие временные интервалы: начало сентября, конец ноября, начало марта, конец мая). Выборку мы разделили по преобладающему типу мотивации, соответствующим шкалам методики «Мотивация обучения в вузе» (мотивация на получение знаний (ПЗ), мотивация на получение диплома (ПД), мотивация на овладение профессией (ОП) и доминирующему типу направленности личности, диагностируемому опросником «Направленность личности» (направленность на себя (Я), направленность на взаимодействие (Вз), направленность на задачу (З)). Таким образом, в группах местных студентов, региональных и межрегиональных мигрантов, мы получили по 6 групп, в которых

проследили динамику протекания процесса социальной, дидактической и профессиональной адаптации студентов к вузу. Показатели процесса адаптации оценивались посредством методики «Адаптация студентов к ВУЗу», включающей в себя три шкалы, соответствующие компонентам данного процесса. Для оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака использовался Т-критерий Вилкоксона.

Таблица 3.37.

Сдвиг показателей дидактического (ДА), социального (СА) и профессионального (ПА) компонентов вузовской адаптации в группе местных студентов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ДА			СА			ПА		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
ПЗ	--> 0.05		--> 0.05		<-- 0.001	<-- 0.05	--> 0.001	--> 0.05	<-- 0.01
ОП		--> 0.05		--> 0.01		--> 0.05	--> 0.05		--> 0.01
ПД	<-- 0.01	<-- 0.05			--> 0.01		<-- 0.01		<-- 0.05
Я		--> 0.05	--> 0.05	--> 0.05		--> 0.05	--> 0.01		
Вз		<-- 0.05	<-- 0.05	--> 0.05		--> 0.01		<-- 0.05	
З		--> 0.05			<-- 0.01			--> 0.05	--> 0.05

Рассматривая влияние типа мотивации обучения на динамику вузовской адаптации, была выявлена следующая закономерность: положительная динамика дидактического, социального и профессионального компонента наблюдается в группе местных обучающихся с преобладающим типом мотивации на овладение профессией. В группе студентов с доминирующим типом мотивации на получение знаний выявлено повышение уровня дидактического и профессионального компонентов и снижение социального компонента вузовской адаптации в течение исследуемого

периода. Инверсионная динамика компонентов исследуемого процесса наблюдается в группе обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение диплома.

Исследуя влияние доминирующего типа направленности личности на динамику компонентов вузовской адаптации местных студентов, мы пришли к следующему выводу: оптимальным для положительной динамики всех трех компонентов исследуемого процесса является преобладающий тип направленности личности на себя. Доминирование направленности личности на взаимодействие ведет к повышению уровня социальной адаптированности и снижению уровня дидактического и профессионального компонента. Противоположная динамика наблюдается в группе студентов с преобладающим типом направленности личности на задачу.

Таблица 3.38.

Структурные индексы структуры адаптации местных студентов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ИКС				ИДС				ИОС			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ПЗ	268	282	254	236	102	95	98	108	166	187	156	128
ОП	286	293	295	304	124	119	111	105	162	174	184	199
ПД	293	287	291	285	132	135	130	136	161	152	161	149
Я	302	308	311	316	106	102	100	95	196	206	211	221
Вз	254	263	259	260	93	101	105	107	161	162	154	153
З	276	268	265	272	121	129	118	115	155	139	147	157

Динамика структурных индексов структуры адаптации местных студентов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения отражает, что для прогрессивной динамики изучаемого процесса для данной группы обучающихся является преобладание мотивации на овладение профессией и направленности личности на себя. Поскольку при данных параметрах наблюдается более высокий уровень организованности структуры, что является показателем эффективности адаптационного процесса.

Таблица 3.39.

Сдвиг показателей дидактического (ДА), социального (СА) и профессионального (ПА) компонентов вузовской адаптации в группе региональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ДА			СА			ПА		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
ПЗ	--> 0.05		--> 0.01	--> 0.01		--> 0.05	--> 0.001	--> 0.05	
ОП	--> 0.05		<-- 0.05		<-- 0.05		--> 0.05		--> 0.05
ПД		<-- 0.05		<-- 0.05		<-- 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05
Я		<-- 0.05			--> 0.05	--> 0.05		<-- 0.05	
Вз	--> 0.05		--> 0.05		--> 0.05			--> 0.05	--> 0.05
З		--> 0.05		<-- 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05		--> 0.05

Изучая влияние типа мотивации обучения на динамику вузовской адаптации в группе региональных учебных мигрантов, мы установили следующую закономерность: прогрессивные изменения дидактического, социального и профессионального компонентов наблюдаются у обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение знаний. Категория первокурсников с преобладающей мотивацией на овладение профессией характеризуется положительной динамикой дидактической и профессиональной адаптации, однако, первый компонент снижается к окончанию первого года обучения, а также снижением уровня социального компонента. Преобладание мотивации на получение диплома обуславливает отрицательную динамику вузовской адаптации в целом.

Рассматривая взаимосвязь преобладающего типа направленности личности и динамику компонентов вузовской адаптации региональных учебных мигрантов, была выявлена следующая закономерность: оптимальным для положительной динамики исследуемого процесса в целом является доминирование направленности личности на

взаимодействие. Превалирование направленности личности на себя ведет к повышению уровня социальной адаптированности и снижению уровня дидактического и профессионального компонента. Группа обучающихся с доминирующей направленностью личности на задачу характеризуется регрессионной динамикой социальной и профессиональной адаптации, однако, к окончанию первого года обучения выявлен положительный сдвиг второго компонента, а также повышением уровня дидактического компонента.

Таблица 3.40.

Структурные индексы структуры адаптации региональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ИКС				ИДС				ИОС			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ПЗ	254	262	265	271	95	92	92	89	159	170	173	182
ОП	284	292	282	281	116	112	125	122	168	180	157	159
ПД	231	228	221	215	108	111	118	125	123	117	103	90
Я	215	202	194	198	82	74	62	69	133	128	132	129
Вз	235	238	242	247	91	85	86	81	144	153	156	166
З	227	215	219	223	106	108	104	111	121	107	115	112

Динамика структурных индексов структуры адаптации региональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения отражает, что для прогрессивной динамики изучаемого процесса для данной группы обучающихся является преобладание мотивации на получение знаний и направленности личности на взаимодействие. Поскольку при данных параметрах наблюдается более высокий уровень организованности структуры, что является показателем эффективности адаптационного процесса.

Таблица 3.41.

Сдвиг показателей дидактического (ДА), социального (СА) и профессионального (ПА) компонентов вузовской адаптации в группе межрегиональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ДА			СА			ПА		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
ПЗ			--> 0.05		--> 0.05			--> 0.05	
ОП		--> 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05		--> 0.05		--> 0.05
ПД	<-- 0.05		<-- 0.05	--> 0.01		--> 0.05		<-- 0.05	
Я		--> 0.05			--> 0.05	--> 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05
Вз		<-- 0.05		--> 0.05		--> 0.05			<-- 0.05
З	--> 0.01		--> 0.05	--> 0.01	--> 0.05		--> 0.001		--> 0.01

Исследуя влияние доминирующего типа мотивации обучения на динамику вузовской адаптации, была выявлена следующая закономерность: положительная динамика дидактического, социального и профессионального компонента наблюдается в группе межрегиональных учебных мигрантов, как и среди региональных учебных мигрантов, с преобладающим типом мотивации на получение знаний. В группе студентов с доминирующим типом мотивации на овладение профессией выявлены прогрессивные изменения уровня дидактического и профессиональной адаптированности и регрессия социальной адаптации. Инверсионная динамика компонентов исследуемого процесса в течение исследуемого периода наблюдается в группе обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение диплома.

Рассматривая взаимосвязь преобладающего типа направленности личности и динамику компонентов вузовской адаптации студентов из других регионов, была установлена следующая закономерность: положительная динамика исследуемого

процесса в целом характерна для категории обучающихся с доминирующей направленностью личности на задачу. Преобладание направленности личности на себя обуславливает повышение уровня социальной и дидактической адаптированности и снижение уровня профессионального компонента. Группа обучающихся с доминирующей направленностью личности на взаимодействие характеризуется регрессионной динамикой дидактической и профессиональной адаптации, а также повышением уровня социального компонента.

Таблица 3.42.

Структурные индексы структуры адаптации межрегиональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ИКС				ИДС				ИОС			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ПЗ	248	251	255	263	84	82	80	80	164	169	175	183
ОП	260	257	261	263	120	118	125	120	140	139	136	143
ПД	218	221	215	212	115	112	117	115	103	109	98	97
Я	202	208	212	209	80	84	81	80	122	124	131	129
Вз	215	221	212	214	87	83	85	83	128	138	127	131
З	225	232	236	241	82	79	78	79	143	153	158	162

Динамика структурных индексов структуры адаптации межрегиональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения отражает, что для прогрессивной динамики изучаемого процесса для данной группы обучающихся является преобладание мотивации на получение знаний и направленности личности на задачу. Поскольку при данных параметрах наблюдается более высокий уровень организованности структуры, что является показателем эффективности адаптационного процесса.

Таким образом, обобщая результаты полученных данных, мы пришли к следующим выводам:

1. Выявлены закономерности динамики компонентов вузовской адаптации студентов в вузе в зависимости от доминирующего типа мотивации на обучение. Для обучающихся, не меняющих место жительства при поступлении, преобладающая мотивация на овладение профессией обеспечивает положительную динамику дидактического, социального и профессионального компонентов. В группе учебных мигрантов, независимо от степени географической удаленности места жительства

первокурсников до поступления, прогрессивные изменения вузовской адаптации в целом наблюдаются у обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение знаний. Таким образом, фактор учебной миграции обуславливает специфику взаимосвязи превалирующего типа мотивации обучения и динамики вузовской адаптации.

2. Установлены закономерности динамики компонентов адаптации студентов в вузе в зависимости от типа направленности личности. Прогрессивные изменения вузовской адаптации в группе местных обучающихся обусловлены преобладанием направленности личности на себя, среди региональных учебных мигрантов – на взаимодействие, в категории межрегиональных учебных мигрантов – на задачу. Таким образом, фактор учебной миграции обуславливает специфику взаимосвязи типа направленности личности и динамики вузовской адаптации в исследуемых группах обучающихся.

3.4 Динамика компонентов вузовской адаптации

В данном разделе рассмотрена динамика дидактического, социального и профессионального компонентов вузовской адаптации в трех группах первокурсников, выделенных на основании фактора учебной миграции. Для изучения данного процесса произведено четыре замера в период первого семестра обучения (периодичность – один раз в месяц).

Таблица 3.43.

Уровень адаптированности местных студентов (М), региональных (ЯО) и межрегиональных (ДР) учебных мигрантов

Параметр	М				ЯО				ДР			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Дидактическая адаптация	26.3	26.36	27	25	27.84	28.06	28.3	27.33	26.8	27.2	27.1	25.9
Социальная адаптация	38.84	38.94	38.61	37.25	39.36	39.5	39.61	39.08	39.2	39.32	39.42	38.65
Профессиональная адаптация	48.68	48.88	49.15	46.5	51.09	50.95	51.08	50.5	49.25	50.1	51.32	48.71

Уровень всех трех компонентов вузовской адаптации в группе образовательных мигрантов, независимо от степени влияния фактора учебной миграции, на каждом из этапов диагностики выше соответствующих показателей адаптированности местных обучающихся. Данный факт свидетельствует о значимом влиянии фактора учебной миграции на специфику вузовской адаптации. Также можно проследить снижение уровня всех компонентов исследуемого процесса в каждой из обозначенных группах на завершающем этапе исследования, который производился непосредственно перед сессией. Что является свидетельством того, что лишь к сессионному периоду студент получает значимую обратную связь об успешности адаптации к новой социальной, дидактической и профессиональной сфере. На данном этапе обучения первокурсник осознает, насколько эффективна его модель поведения в новой для него сфере. А также свидетельствует о том, что фактор учебной миграции не влияет на тип динамики компонентов вузовской адаптации.

Рассмотрим подробнее динамику каждого компонента вузовской адаптации.

Показатели уровня дидактической адаптированности на каждом из этапов исследования выше в группе региональных учебных мигрантов, что свидетельствует о значимости для данной группы учебной сферы, поскольку, зачастую, для них это привычная область для самореализации.

Группа региональных учебных мигрантов также имеет более высокие показатели по социальному компоненту вузовской адаптации. Наименьшие значения по данному параметру наблюдается среди местных первокурсников. На наш взгляд, это связано с тем, что данная категория обучающихся за пределами образовательного учреждения остается в тесном контакте с прежним социальным окружением, к которому ему нет необходимости адаптироваться, и в случае возможных конфликтов в учебной группе, они находят одобрение и поддержку в случае своего прежнего социального круга.

Аналогично двум другим компонентам вузовской адаптации в группе региональных учебных мигрантов наблюдаются более высокие показатели по профессиональному компоненту. Однако стоит отметить, что для межрегиональных учебных мигрантов характерна интенсивная положительная динамика до последнего замера, а затем, также как и в остальных группах обучающихся, происходит снижение уровня профессиональной адаптированности. Обозначенный феномен, возможно,

является следствием того, что ожидания данной категории первокурсников при поступлении соответствуют содержанию учебной деятельности, что свидетельствует о более зрелом и реалистичном восприятии текущей действительности.

Далее мы провели оценку достоверности сдвига в значениях исследуемого признака по T-критерию Вилкоксона.

Таблица 3.44.

Сдвиг показателей адаптации в группах местных студентов (М), первокурсников из области (ЯО) и обучающихся из других регионов (ДР) в течении первого семестра обучения

Параметр	М			ЯО			ДР		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
Дидактическая адаптация			<-- 0.05	--> 0.01		<-- 0.05		--> 0.05	<-- 0.01
Социальная адаптация		<-- 0.01	<-- 0.05			<-- 0.05			<-- 0.05
Профессиональная адаптация	--> 0.05		<-- 0.01	<-- 0.05		<-- 0.05	--> 0.05		<-- 0.01

Характерной закономерностью для каждой из исследуемых групп является снижение уровня адаптированности всех компонентов к сессионному периоду, на статистически значимом уровне. Таким образом, данный факт свидетельствует о том, в предсессионный период студенты получают обратную связь относительно своих успехов в обучении, что и является причиной выявленной закономерности. Исходя из полученных данных, возможно, сделать вывод о том, что использование программы психологического сопровождения в период первого семестра обучения позволит первокурсникам быстрее осознать и в случае необходимости скорректировать эффективную поведенческую модель вузовской адаптации, что будет способствовать более эффективному обучению.

В группе местных обучающихся выявлено снижение уровня социальной адаптированности между вторым и третьим периодом диагностики (октябрь-ноябрь). Что является свидетельством снижения уровня личностной значимости для обозначенной категории первокурсников мнений, ценностей, установок учебной группы, поскольку она не является для них референтной.

Для региональных учебных мигрантов характерно снижение уровня профессионального компонента вузовской адаптации в первые месяцы обучения. Возможно, в основе данной закономерности лежит расхождение представления обучающихся о содержании обучения и реальной учебной программой, поскольку на начальном этапе обучения преобладают дисциплины общенаучного характера, что свидетельствует о низком уровне психологической готовности студентов к условиям будущей профессиональной деятельности, а следовательно о важности практической работы не только по повышению уровня дидактического и социального компонента, но и профессионального.

Таким образом, обобщая результаты, на данном этапе исследования было выявлено, что учебные мигранты, имеют выше показатели всех компонентов вузовской адаптации на каждом этапе исследования. Фактор учебной миграции не влияет на тип динамики вузовской адаптации, для всех рассматриваемых группах обучающихся характерно снижение дидактического, социального и профессионального компонента к первой сессии.

3.5 Выводы по главе

1. Влияние фактора учебной миграции на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов эмпирически обосновано: проведен анализ различия структур адаптации и базовых качеств по методу экспресс- χ^2 . Установлено, что учебные мигранты первого курса отличаются от группы местных обучающихся более низким уровнем социального компонента адаптированности, что также отражается в уровне организованности структуры адаптации, это связано с адаптационным шоком первого года обучения, когда у студента-мигранта появляются проблемы, не связанные с обучением, например бытовые, социо-культурные.

2. Социально-демографические характеристики студентов определяют специфику структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации. Региональные мигранты характеризуются более сформированным профессиональным и дидактическим компонентом адаптации, чем местные обучающиеся и межрегиональные мигранты, что проявляется в частности, к примеру, в более

высоких оценках по общеобразовательным предметам и профессиональным дисциплинам.

Независимо от половой принадлежности студента, с повышением степени значимости фактора учебной миграции установлено снижение показателя индекса организованности структуры, что отражает снижение эффективности адаптационного процесса. Таким образом, данная социально-демографическая характеристика в меньшей степени обуславливает специфику изучаемого процесса, чем фактор учебной миграции.

Для студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук, независимо от фактора учебной миграции характерен более высокий уровень профессиональной и дидактической адаптированности по сравнению с первокурсниками обучающихся на факультетах естественного и технического направления, для местных студентов-гуманитариев характерен более высокий уровень социальной адаптированности. Данный факт также подтверждает большая степень организованности структур адаптации студентов гуманитарного профиля обучения. Наименее организованными представлены структуры вузовской адаптации региональных мигрантов, независимо от профиля обучения, структурограммы местных студентов и межрегиональных мигрантов регионов в меньшей степени недифференцированы.

3. Мотивационные характеристики личности студентов первого курса (тип мотивации на обучение, направленность личности) определяют специфику протекания процесса вузовской адаптации. Фактор учебной миграции обуславливает специфику взаимосвязи данного фактора и динамики вузовской адаптации. В группе образовательных мигрантов преобладание мотивации на получение знаний обуславливает прогрессивные изменения уровня дидактической, социальной и профессиональной адаптированности.

4. Рассмотрена динамика дидактического, социального и профессионального компонентов вузовской адаптации с учетом фактора учебной миграции. В каждой группе наблюдается снижение уровня адаптированности всех компонентов к первому сессионному периоду. Также выявлено, что учебные мигранты, имеют выше показатели всех компонентов вузовской адаптации на каждом этапе исследования.

ГЛАВА 4. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

4.1 Меры по повышению уровня адаптированности в вузе

Для реализации программы психолого-педагогического сопровождения вузовской адаптации студентов необходимо выявить содержательные компоненты данной работы, определить ее этапы, подобрать формы, методы и технологии. Ускорение и снижение ресурсозатратности процесса вузовской адаптации обучающихся является важным моментом оптимизации образовательного процесса.

Данная работа предусматривает использование технологий, не являющихся учебными ни по содержанию, ни по организационной форме, но сопровождающих и поддерживающих обучающихся в образовательном процессе. Технологии сопровождения направлены на преодоление возникающих сложностей адаптации, предотвращение возможных появлений дезадаптации [17]. Цель психолого-педагогического сопровождения личности обучающегося заключается в минимизации противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью студента к ним на основе предшествующего опыта [137]. Данная программа предполагает создание специальных психолого-педагогических условий для повышения уровня вузовской адаптированности и снижения временных затрат на данный процесс для студентов первого курса.

Необходимость в разработке подобных мер для системы высшего образования в отечественной психологии наметилась в конце XXв, в связи с новым этапом социально-экономического развития страны [11, 18].

Одна из первых психологических служб в высшей школе была создана на базе Казанского государственного университета в 1977 году [114].

Данная проблема входит в сферу научных интересов многих отечественных и зарубежных исследователей, но, не смотря на данный факт, в современной психологической науке крайне мало теоретической и практической информации в области психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу [86, 142, 158, 211, 215]. Но общей чертой обозначенных трудов является необходимость использования групповых и индивидуальных форм работы при

организации процесса психолого-педагогического сопровождения вузовской адаптации студентов.

Вузовская адаптация, включает в себя три компонента: социальный, дидактический и профессиональный, и первокурснику необходимо перестроиться в каждой сфере. Разработанные программы психологического сопровождения, зачастую, уделяют внимание лишь одной из составляющих данного процесса. Как правило, большее внимание уделяется дидактическому, либо социальному аспекту [33, 50].

Наиболее полное содержание концепции психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе адаптации к вузу представлено Э. Ф. Зеером [56]. В частности он выделяет следующие составляющие:

1. Диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок;
2. Помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности;
3. Психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и в установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами;
4. Консультирование первокурсников;
5. Коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии.

Однако автор в своей работе не раскрывает конкретные механизмы и технологии психолого-педагогического сопровождения. Именно поэтому одной из задач данной работы является разработка и апробация программы психологического сопровождения.

В разработанной программе психолого-педагогического сопровождения мы использовали различные формы работ, в частности: мониторинг вузовской адаптации и предоставление индивидуальных рекомендаций обучающимся по запросу по результатам данного мероприятия, проведение тренинговых занятий, разработка и распространение буклета для первокурсников, предоставление учебным мигрантам карты города, с обозначением социально значимых объектов, разработка и проведение экскурсии, проведение индивидуальных консультаций по запросу обучающихся и профессорско-преподавательского состава.

Для повышения уровня адаптированности студентов-мигрантов были разработаны следующие меры:

- составлен информационный буклет, включающий адреса и телефоны основных учреждений г. Ярославля, которые могут быть важны для учебного мигранта первого курса, например, библиотеки, аптеки, кинотеатры (Приложение М).

- составлена и проведена экскурсия по центру г. Ярославля с обозначением не только исторически-значимых мест, но и важных для данной категории студентов объектов, например, таких как вокзал «Ярославль-Главный», магазин спортивных товаров, недорогие заведения, в которых можно перекусить.

Эти меры направлены на повышение уровня социо-культурной адаптированности к новому городу, которая взаимосвязана с вузовской адаптацией. Соответственно работа по данному направлению будет способствовать повышению вузовской адаптированности учебных мигрантов [30], на что и направлена наша программа психологического сопровождения данной группы первокурсников.

Рекомендации по адаптации студентов в вузе в зависимости от факультета обучения

По данным нашего исследования студенты естественных специальностей по сравнению с гуманитариями имеют ниже показатели по параметрам профессиональной и дидактической адаптации, в группе местных студентов и по социальному компоненту вузовской адаптации. То есть с данной группой необходимо проводить занятия, беседы, направленные на повышение уровня всех трех компонентов, в частности, например на повышения уровня социальной адаптированности в ходе обучения могут быть проведены следующие мероприятия:

- разбиение студентов на группы, пары в ходе работы на семинаре;
- подготовка домашнего задания в группах местный – учебный мигрант;
- составление рейтинга по группам;
- использование активных методов обучения, которые предполагают непосредственное взаимодействие в коллективе.

На повышение уровня дидактической адаптированности:

- проведение самостоятельных занятий студентами;
- подготовка домашнего задания в группах успевающий – неуспевающий студент;

- самостоятельное планирование студентами семинарского занятия.

На повышение уровня профессиональной адаптированности:

- домашние задания на тему «применение теоретических знаний на практике»;
- проведение мини-упражнений на самопознание.

Данные рекомендации направлены на оптимизацию процесса адаптации студентов в вузе и способствуют более плавному вхождению первокурсников в новую социальную, дидактическую, профессиональную среду.

Важно подчеркнуть значимость разработанной программы не только для обучающихся, но и для учебного заведения, поскольку она способствует снижению количества неуспевающих и отчисленных учебных мигрантов первого курса. Отчисленные студенты для университета это либо потеря внебюджетных средств, если первокурсник обучался по внебюджетной форме обучения, либо необходимость сокращать ставки преподавателей, так как важно соблюдать нормативы по количеству преподавателей на одного студента.

Аналогом разработанной в рамках данной работы является программа, реализуемая в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ). Тренинг в данной программе направлен на развитие навыков, необходимых для успешной дидактической адаптации, социальный и профессиональный аспекты адаптации в данной программе в процессе тренинга не затрагиваются. Также преимуществом нашей программы является использование печатных вариантов информационных буклетов, а также карты центра города. Также как и в ДВФУ помимо групповых форм работ, мы используем и индивидуальные формы работы: психологические консультации, рекомендации по итогам диагностики.

4.2 Разработка занятий с элементами тренинга

Одним из блоков нашей программы являются занятия с элементами тренинга для группы учебных мигрантов, разработанных на основе полученных данных, описанных в третьей главе данной работы. В качестве средства повышения уровня адаптированности у данной группы первокурсников в условиях вуза могут выступать занятия с элементами тренинга, которые при своей эффективности требуют меньших временных затрат нежели чем индивидуальная работа со студентами [10, 32, 76].

Первые разработки групповых форм тренинга относят к 1945 году, и они принадлежат школе К. Левина. Он утверждал, что большинство эффективных изменений происходят не в индивидуальном контексте, а в групповом [28, 51].

Т.В.Зайцева раскрывает «сущность психологического тренинга как инструментального опосредствующего действия, предоставляющего участникам тренинга орудия и приемы, которые позволяют им активно овладевать своим поведением, перестраивать непродуктивные структуры деятельности и тем самым поднимать регуляцию поведения на более высокий уровень» [55].

Под тренинговыми группами понимаются «все специально созданные малые группы, участники которых (психически здоровые люди) при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании (в частности, в развитии самосознания)» [39].

За последнее десятилетие разработан ряд теоретических подходов и практических направлений организации психологической поддержки личности в ее саморазвитии и самоопределении, обозначены основные характеристики человека как субъекта собственной жизни [2, 9, 29, 27, 73, 75, 94].

Мы придерживаемся когнитивно-поведенческой модели психологического тренинга, которая последнее время активно развивается [135].

Поведения человека взаимосвязано с его интерпретацией данного поведения. В деятельности индивида присутствуют не только сформированные навыки и умения, но также наблюдается рефлексия причин данного поведения. Именно этот анализ, который в основном детерминирован самовосприятием человека, его мнением о том, как он воспринимается окружающими, а также его интерпретацией имеющегося опыта - во многом обуславливают его поступки. Поэтому часто в интерпретациях собственного поведения можно наблюдать психологические защиты, не осознаваемые самим человеком, но направленные на сохранение целостности личности. Поэтому для того чтобы изменить неконструктивное поведение, необходимо также оказывать влияние на когнитивные конструкты.

При работе тренинговой группы в процессе взаимодействия участников проявляются деструктивные модели поведения и лежащие в их основе когнитивные

конструкты, которые замечаются участниками посредством идентификации и в процессе получения обратной связи [51].

С точки зрения Н.В. Ключевой в ходе тренинга происходит работа на двух уровнях: групповом и личностном [73]. Поэтому рассматривая занятия с элементами тренинга с функциональной точки зрения важно отметить две наиболее значимые функции данного вида работы: во-первых, объединительно-сплачивающую, т.е. способствующую объединению студенческой группы в коллектив. Студенческая группа выступает непосредственным средовым фактором, оказывающим влияние на эффективность протекания адаптационных процессов у обучающихся и выбор ими индивидуальных стратегий адаптации. Во-вторых, тренинговые занятия выполняют личностно-развивающую функцию. Специально организованные тренинговые занятия способствуют развитию адаптационного потенциала студентов как важнейшего внутреннего фактора успешной адаптации [31].

На основе анализа полученных эмпирических данных, была разработана программа занятий с элементами тренинга, **целью** которых является формирование знаний, умений, навыков, способствующих повышению уровня адаптированности.

Задачи занятий:

- Развитие когнитивных процессов.
- Отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми.
- Расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения.
- Расширение диапазона творческих способностей.
- Овладение навыками эффективного слушания.
- Активизация процесса самопознания.

Для формирования группы риска по параметру вузовская адаптация, необходимо провести замер показателей данного процесса, по результатам которого и отбираются участники.

Программа занятий с элементами тренинга включает следующие основные темы, представленные в виде логически связанных этапов.

Первый этап посвящен самопрезентации. Его цель – научить первокурсников представлять себя другим с лучшей стороны, развить уверенность в ситуациях общения с незнакомым человеком.

Второй этап включает в себя знакомство с основами тайм-менеджмента. Его цель – научить первокурсников планировать свое время так, чтобы было время и на учебу, и на знакомство с новым городом, и на решения бытовых проблем.

Третий этап посвящен развитию внимательности, наблюдательности. Его цель – тренировка основных свойств внимания.

Четвертый этап включает в себя знакомство с методами быстрого заучивания большого объема информации, а также упражнениями, способствующими развитию памяти.

Пятый этап направлен на развитие навыков успешного поведения в конфликте. Проводится теоретическое и практическое ознакомление с основными стратегиями решения конфликтов и способами совладания со стрессом.

Шестой этап посвящен развитию творческого мышления. На данном этапе рассматриваются приемы и упражнения, способствующие формированию гибкости, оригинальности и беглости мышления.

Седьмой этап включает в себя развитие коммуникативных навыков, а в частности изучение невербальных средств общения и проработка данных знаний на практике, посредством упражнений.

Восьмой этап направлен на активизацию процесса самопознания. Участники знакомятся с основами аутогенной тренировки.

Аудитория: тренинг рассчитан на группу от 8-12 человек, целевая аудитория учебные мигранты 1-го курса.

Используемые методы: методы активного обучения, такие как групповые дискуссии, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, фасилитация, мозговой штурм, а также техники арт-терапии [67].

Структура занятия включала в себя четыре части:

1. Приветствие.
2. Разминка (упражнения на установление контакта, создание доброжелательной атмосферы в группе, активизацию совместной работы).

3. Основное содержание занятия (формы и методы работы зависят от поставленных на занятии задач).

4. Рефлексия (осуществление участниками группы обратной связи).

Программа тренинга представлена в Приложении Н.

Длительность: занятия с элементами тренинга состоит из восьми занятий длительностью по 2 академических часа. Занятие проводится еженедельно. Общее время аудиторной работы составляет 16 часов.

Апробация занятий с элементами тренинга была проведена на базе физического факультета ЯрГУ. Проводилась первоначальная диагностика группы данных студентов с использованием методики «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина). По результатам данного мероприятия была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 9 первокурсников-мигрантов. Контрольная группа была сформирована нами аналогично экспериментальной группе: в нее вошли 9 учебных мигрантов первого курса.

Анализ результатов диагностики показал, что распределение результатов в группах не имеет нормального распределения, количество участников каждой из групп (экспериментальной и контрольной) менее 30, поэтому для статистической обработки мы будем использовать непараметрические критерии.

Таблица 4.1.

Различия в уровне адаптированности контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группы до занятий с элементами тренинга

Параметр	КГ	ЭГ	U-Манна-Уитни	p
Дидактическая адаптация	24.89	23.78	32	p=0.45
Социальная адаптация	37.22	37.33	39.5	p=0.93
Профессиональная адаптация	44.56	44.56	35	p=0.63

По результатам, представленными в данной таблице, можно сделать вывод, что между экспериментальной и контрольной группой учебных мигрантов по параметрам данной методики статистически значимых различий нет. Это говорит о том, что обозначенные группы аналогичны по исследуемым показателям и, соответственно, мы можем проверить эффективность занятий с элементами тренинга на данных группах. Это дает основание в дальнейшем говорить о том, что именно использование

технологии тренинговых занятий в группе учебных мигрантов обуславливает те или иные изменения параметров вузовской адаптации.

Непосредственно после проведения полного цикла занятий была проведена повторная диагностика контрольной и экспериментальной групп. Эффективность занятий с элементами тренинга определялась методами статистической обработки эмпирических данных включающие в себя оценку достоверности сдвига в значениях исследуемого признака по Т-критерию Вилкоксона.

Таблица 4.2.

Сдвиг показателей адаптации контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) после занятий с элементами тренинга

Параметр	Т-Вилкоксона	
	КГ	ЭГ
Дидактическая адаптация		--> 0.05
Социальная адаптация		
Профессиональная адаптация	<-- 0.05	--> 0.05

По результатам диагностики после проведения занятий с элементами тренинга у экспериментальной группы наблюдаются положительные сдвиги по параметрам дидактической и профессиональной адаптации, а у контрольной группы отмечается снижение уровня профессиональной адаптированности. Последнее возможно связано с несоответствием ожидаемого и реального содержания обучения, т.к. при поступлении студенты имеют представление о будущей профессии, изучаемых дисциплинах, чему в целом они хотят научиться, зачастую, эти представления соответствуют идеальному образу профессии, который значительно отличается от реального. Также причиной выявленной закономерности может являться тот факт, что на первом курсе преобладают дисциплины общенаучного характера, нежели профессионального. Еще одной из причин этого явления может быть то, что замер производился в период времени близкий к сессии, на данном этапе первокурсникам важно сдать зачеты и экзамены, таким образом, они направлены на результат, а не на процесс.

В экспериментальной группе учебных мигрантов наблюдается повышение уровня дидактического компонента вузовской адаптации, что является индикатором эффективности данного вида работ для изменения стиля обучающегося в организации

учебного процесса, т.е. перестройку от системы средней школьного к системе высшей школы. Положительный сдвиг по параметру профессиональная адаптация свидетельствует о более высоком уровне психологической готовности студентов к условиям будущей профессиональной деятельности. Что является показателем того, что реальный и идеальный образ будущей профессии в данной группе обучающихся максимально совпадают.

Также мы сравнили экспериментальную и контрольную группу после занятий с элементами тренинга по критерию U-Манна Уитни.

Таблица 4.3.

Различия в уровне адаптированности контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группы после занятий с элементами тренинга

Параметр	КГ	ЭГ	U-Манна-Уитни	p
Дидактическая адаптация	23.78	28.56	12	p<0.01
Социальная адаптация	33.11	39.89	14	p<0.05
Профессиональная адаптация	41.78	49.33	7.5	p<0.01

По результатам проведенного анализа экспериментальная группа имеет выше показатели по всем трем компонентам адаптации на статистически значимом уровне. Данный факт свидетельствует о том, что разработанные занятия с элементами тренинга являются эффективным средством для повышения уровня адаптации учебных мигрантов первого курса и могут быть использованы не только в качестве коррекции дезадаптации, но и профилактики.

Важно отметить, что использование данной технологии позволяет минимизировать временные затраты на адаптационный процесс, что способствует более эффективному обучению уже на начальном этапе обучения. Поскольку по результатам эмпирического исследования (таблица 3.43.; 3.44.) без применения программы психолого-педагогического сопровождения значимая обратная связь об эффективности стиля обучения приходится только на период первой сессии, что говорит о высоких временных, ресурсных затратах обучающихся.

Для оценки эффективности разработанных занятий с элементами тренинга на дальнейший процесс обучения через шесть месяцев после окончания цикла занятий был проведен отсроченный замер показателей контрольной и тренинговой групп. Как и в случае с непосредственным замером после тренинговых занятий эффективность

определялась методами статистической обработки эмпирических данных включающие в себя оценку достоверности сдвига в значениях исследуемого признака по Т-критерию Вилкоксона.

Таблица 4.4.

Сдвиг показателей адаптации контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по результатам отсроченного замера

Параметр	Т-Вилкоксона	
	КГ	ЭГ
Дидактическая адаптация	<-- 0.05	--> 0.01
Социальная адаптация		--> 0.05
Профессиональная адаптация		--> 0.05

По результатам диагностики отсроченного замера у экспериментальной группы наблюдаются положительные сдвиги по всем трем компонентам адаптации студентов в вузе, а у контрольной группы отмечается снижение уровня дидактической адаптированности. Последнее возможно взаимосвязано с временем проведения диагностики – начало третьего семестра, на данном этапе обучения у обучающихся уже есть опыт сдачи двух сессий (зимняя и летняя), поэтому уже можно говорить о сложившихся стереотипах относительно процедуры обучения и процедур контроля за знаниями: текущими и итоговыми. Таким образом, студенты полагают, что определенный тип поведения приемлем для дальнейшего прохождения обучения, и соответственно, не прилагают усилий для достижения более высоких результатов. Также следует учитывать тот факт, что на данном этапе студенты имеют сложившееся представления о формах, методах обучения, а также стиле и уровне требования преподавателей.

Результаты экспериментальной группы свидетельствуют о том, что они используют более эффективную стратегию обучения в новых условиях, а также о более высоком уровне навыков самостоятельной работы в учебной и научной сфере. Рассматривая социальный компонент вузовской адаптации можно сделать вывод о том, что на данном этапе обучения нормы, стереотипы и ценности прежней социальной среды учебного мигранта эффективно замещаются требованиями новой среды. Повышение уровня профессиональной адаптированности отражает высокий

уровень соответствия индивидуально-личностных характеристик данной группы студентов требованиям выбранной профессии.

Также по результатам отсроченного замера мы сравнили экспериментальную и контрольную группу по критерию U-Манна Уитни.

Таблица 4.5.

Различия в уровне адаптированности контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по результатам отсроченного замера

Параметр	КГ	ЭГ	U-Манна-Уитни	p
Дидактическая адаптация	25.15	29.18	10	p<0.001
Социальная адаптация	34.15	42.11	11.5	p<0.01
Профессиональная адаптация	42.54	51.25	8	p<0.01

По результатам проведенного анализа экспериментальная группа имеет выше показатели по всем трем компонентам адаптации на статистически значимом уровне, как по результатам замера непосредственно после тренинга, так и по результатам отсроченного замера. Данный факт свидетельствует о том, что разработанный тренинг является эффективным средством для повышения уровня адаптации учебных мигрантов первого курса и может быть использованы не только в качестве коррекции дезадаптации, но и профилактики.

Результаты отсроченного замера свидетельствуют о том, что положительные изменения, а значит и эффект от использования данной технологии устойчив во временном аспекте. И что именно использование разработанной программы влияет на уровень компонентов вузовской адаптированности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанные и апробированные занятия с элементами тренинга являются эффективным средством для повышения уровня социальной, дидактической и профессиональной адаптированности студентов первого курса. В ходе данного мероприятия происходит развитие качеств и умений, способствующих более эффективному протеканию данного процесса. Разработанные занятия с элементами тренинга могут быть внедрены в учебный процесс в ВУЗе с целью упреждающей профилактики и коррекции отклонений, поскольку способствуют более эффективному протеканию процесса адаптации и снижению временных и личностных ресурсов обучающихся.

4.3 Выводы по главе

1. Разработана программа психолого-педагогического сопровождения вузовской адаптации студентов. Разработаны дополнительные меры, направленные на повышение социального компонента адаптации учебных мигрантов (информационный буклет, экскурсия). Разработаны рекомендации по адаптации студентов в зависимости от гуманитарного или естественного направления обучения.

2. Разработаны и апробированы занятия с элементами тренинга, направленные на повышение показателей трех компонентов адаптации. В ходе данного мероприятия происходит развитие качеств и умений, способствующих более эффективному протеканию данного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего диссертационного исследования являлось выявление структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации студентов.

Нами был проведен анализ существующих теоретических подходов изучения вузовской адаптации. Данное явление можно рассматривать как процесс, свойство и результат. В данной работе мы рассмотрели вузовскую адаптацию в результативном – уровень адаптированности, и процессуальном контексте. Период вузовской адаптации, с нашей точки зрения, является одним из значимых этапов формирования личностных и профессиональных качеств обучающихся. Проведен анализ отечественных и зарубежных подходов к выявлению факторов, обуславливающих специфику структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации, что позволило сформировать концептуальную основу эмпирического исследования. Выделяется три группы факторов, детерминирующих специфику вузовской адаптации: социально-демографические, индивидуально-психологические и педагогические характеристики. В данной работе мы остановили свое внимание на первых двух обозначенных факторах. А в частности рассмотрена специфика вузовской адаптации в зависимости от пола, профиля обучения и мотивации обучения, направленности личности через призму фактора внутренней учебной миграции. Категория учебных мигрантов включает в себя обучающихся, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение.

В соответствии с целью исследования разработана методика «Адаптация студентов к вузу», позволяющая определить уровень адаптированности к трем основным компонентам: учебному, профессиональному и социальному, чему соответствуют три шкалы методики. Методика прошла психометрическую проверку, направлена на диагностику уровня социальной, дидактической и профессиональной адаптированности студентов первого курса.

Влияние фактора учебной миграции на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов эмпирически обосновано: проведен анализ различия структур адаптации и базовых качеств по методу экспресс- χ^2 , что подтверждает основную гипотезу работы. Установлено, что учебные мигранты

первого курса, как социальная группа, отличаются от группы местных обучающихся более низким уровнем социального компонента адаптированности, что также отражается в уровне организованности структуры адаптации, это связано с адаптационным шоком первого года обучения, когда у студента-мигранта появляются проблемы, не связанные с обучением, например бытовые, социо-культурные, данный факт позволяет говорить о верности первой частной гипотезы.

Учебные мигранты – это особая категория обучающихся, которая испытывает большие сложности в процессе социально-психологической адаптации в вузе по сравнению со студентами, не меняющими место жительства при поступлении в университет. Что позволяет нам говорить о данной категории как об обособленной социальной группе. Данная специфика определяет содержание и особенности психологического сопровождения обозначенной категории обучающихся в период их адаптации к условиям вуза. Эффективность вузовской адаптации определяется мерой организованности структур адаптации студентов.

Социально-демографические характеристики студентов определяют специфику структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации. Региональные мигранты характеризуются более сформированным профессиональным и дидактическим компонентом адаптации, чем местные обучающиеся и межрегиональные мигранты, что проявляется в частности, к примеру, в более высоких оценках по общеобразовательным предметам и профессиональным дисциплинам. Следовательно, вторая частная гипотеза исследования подтвердилась.

Независимо от половой принадлежности студента, с увеличением степени значимости фактора учебной миграции установлено снижение показателя индекса организованности структуры, что отражает снижение эффективности адаптационного процесса. Таким образом, данная социально-демографическая характеристика в меньшей степени обуславливает специфику изучаемого процесса, чем фактор учебной миграции.

Для студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук, независимо от фактора учебной миграции характерен более высокий уровень профессиональной и дидактической адаптированности по сравнению с первокурсниками обучающихся на факультетах естественного и технического направления, для местных студентов-гуманитариев характерен более высокий уровень социальной адаптированности.

Данный факт также подтверждает большая степень организованности структур адаптации студентов гуманитарного профиля обучения. Наименее организованными представлены структуры вузовской адаптации региональных мигрантов, независимо от профиля обучения, структурограммы местных студентов и межрегиональных мигрантов регионов в меньшей степени недифференцированы.

Мотивационные характеристики личности студентов первого курса (тип мотивации на обучение, направленность личности) определяют специфику протекания процесса вузовской адаптации. Фактор учебной миграции обуславливает специфику взаимосвязи данного фактора и динамики вузовской адаптации. В группе образовательных мигрантов преобладание мотивации на получение знаний обуславливает прогрессивные изменения уровня дидактической, социальной и профессиональной адаптированности. Данный результат позволяет сделать вывод о верности третьей частной гипотезы.

Рассмотрена динамика дидактического, социального и профессионального компонентов вузовской адаптации с учетом фактора учебной миграции. В каждой группе наблюдается снижение уровня адаптированности всех компонентов к первому сессионному периоду, что подтверждает четвертую гипотезу диссертационного исследования. Также выявлено, что учебные мигранты, имеют выше показатели всех компонентов вузовской адаптации на каждом этапе исследования.

На основе теоретического анализа и полученных эмпирических данных разработана программа психологического сопровождения вузовской адаптации учебных мигрантов. В частности разработаны и апробированы занятия с элементами тренинга, направленные на повышение показателей трех компонентов адаптации. В ходе данного мероприятия происходит развитие качеств и умений, способствующих более эффективному протеканию данного процесса. Разработаны дополнительные меры, направленные на повышение социального компонента адаптации учебных мигрантов (информационный буклет, экскурсия). Разработаны рекомендации по адаптации студентов в зависимости от гуманитарного или естественного направления обучения.

Таким образом, в ходе данной работе выявлено, что фактор учебной миграции оказывает большее влияние на специфику структурно-функциональных характеристик вузовской адаптации, нежели другие рассматриваемые факторы.

Именно поэтому важно учитывать специфику данной группы обучающихся в процессе обучения и психолого-педагогического сопровождения. Поскольку подготовка конкурентоспособных специалистов – одна из важнейших задач современного образования. В настоящее время, в связи с модернизацией системы образования, в России потребность в исследованиях вузовской адаптации лишь возрастает, что обуславливает дальнейшую практическую значимость данной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, А.С. Возрастная психология. - М. .: Академический проект, 2003. - 704 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Личность в процессе деятельности // Психология личности // Т.2 . Хрестоматия. Самара, 1999 - 240 с.
3. Агличева, И.В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов ВУЗа: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.В. Агличева. - Ставрополь, 2006. - 204 с.
4. Александровский, Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства) / Ю.А.Александровский. - М.: Наука, 1976. - 272 с.
5. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Б.Г. Ананьев // Психология личности. Хрестоматия. - Самара: Изд. дом "БАХРАХ-М", 2002. - С. 7-85.
6. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К.Анохин. - М.: Медицина, 1975. - 407 с.
7. Артемов, С.Д. Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии // Молодежь и труд: (Всесоюз. науч. теор. конф. «Социализм и молодежь»). - М.: Мол. гвардия, 1970. — С. 135-148.
8. Асеев, В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. - Иркутск: ИркГПИ, 1986.- С. 3-19.
9. Асмолов, А.Г. Психология индивидуальности. - М., 1986 - 324 с.
10. Ахмадиева, Л.Р. Оценка психологических показателей эффективности профессионального тренинга: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03 / Л.Р.Ахмадиева.- М., 2005. - 152 с.
11. Баданина Л.П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. - № 83. - С. 99-108.

12. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. - 1989.- №1. - С. 92-100.
13. Барабанщиков, В.А. Идея системности в психологии: пути развития // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 1. – С. 5-13.
14. Барлас, Т.В. Козлова, А.С. Психологические особенности адаптации иногородних студентов к условиям мегаполиса // Вестник Московского государственного лингвистического университета – 2013. – №7 (667). – С. 34-42
15. Барсукова, О.В., Ким А.Ю. Представленность городской идентичности в самосознании студентов-ростовчан и приезжих студентов // Сб. материалов всероссийской научно-практической конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – 2013. – С. 325-326
16. Башаева, Т.В. Особенности генезиса когнитивных способностей в процессе профессионального обучения педагогов: дисс. ... канд. психол. наук / Т.В. Башаева. - Ярославль, 2004.-233 с.
17. Безюлева, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся в системе профессионального образования: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.В. Безюлева. - М., 2006. – 232 с.
18. Березин, С.В. Адаптация студентов Северного Кавказа в ВУЗах г.Самары (опыт практической работы) / С.В. Березин, Д.Д. Козлов, К.С. Лисецкий. – Самара: Изд-во «Универс-групп». – 2004. - 126 с.
19. Березин, Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 289 с.
20. Богачкина, Н.А. Актуальные проблемы адаптации студентов первокурсников к условиям обучения в среднем педагогическом образовательном учреждении: дис. ...к.п.н: 13.00.01 / Н.А. Богачкина. - Саратов, 2000г. – 197 с.
21. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка / Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. -М.: «Педагогика», 1972. -352с.

22. Болтачева, Е.В. Социально-культурное развитие студентов в рамках воспитательной деятельности общежития // Педагогика. Общество. Право. – 2013. – №3(7). – С. 48-53
23. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение учащихся / Е.М. Борисова // Возрастная и педагогическая психология /сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. - М.: Академия, 2003. - 368 с.
24. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. - 1981. -№ 2. - С. 46-56.
25. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М.Морозов. - СПб.: Питер, 1999. - 518 с.
26. Варга, А.Я. Структура и типы родительских отношения: дис. ... канд. псих. наук 19.00.05/ А.Я. Варга. - М., 1986. -206с.
27. Василенко, Д.В. Психологическая поддержка развития личности студента-мигранта: Автореферат Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.В. Василенко. - Ставрополь, 2001. - 24с.
28. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. - М: Ось-89, 1999. - 176 с.
29. Власова О.Г. Психологическая защита как средство личностного развития студентов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Г. Власова. - Ставрополь, 1998. - 179 с.
30. Волкова Л.А. Поможем иногородним студентам-первокурсникам лучше узнать наш город // Культура и образование. – Январь 2015. - № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2015/01/2804> (дата обращения: 17.07.2015).
31. Воскресенко, О.А. Организация и содержание тренинговых занятий повышения уровня адаптированности студентов-первокурсников в высшей школе: учебно-методическое пособие. – Пенза: ПГТА, 2008. – 75 с.
32. Воскресенко, О.А. Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования: учебное пособие. – Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – 240 с.
33. Воскресенко, О.А. Теория и практика организации тренинга адаптивности с обучающимися в учреждениях высшего профессионального образования: учебное пособие. – Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – 140 с.

34. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.
35. Выхованец, О.Д. Образовательная миграция как часть миграционной политики России [электронный ресурс]. URL:http://www.fms.gov.ru/about/science/science_session/forth/vih.pdf (дата обращения: 17.07.2015).
36. Гагарин А.В. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация. Учебное пособие / Гагарин А.В., Глазачев С.Н. - М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2012. – 240 с.
37. Гапонова, С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. - 1994.- Т.15. №3. -С. 131-135.
38. Глебов, В.В., Кузьмина Я.В. Психолого-психофизиологические особенности адаптации иногородних студентов первого курса в условиях столичного мегаполиса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: экология и безопасность жизнедеятельности. – 2015. - №1. – С. 92-98
39. Горбатова, Е.А. Теория и практика психологического тренинга / Е.А.Горбатова. - СПб.: Речь, 2008. - 320 с.
40. Горячевский, А.А. Психологические аспекты оптимизации профессионального психологического отбора абитуриентов в военные институты федеральной пограничной службы РФ: Автореф. дис. ... канд.психол.наук 19.00.07 / А.А. Горячевский. - М., 2000г. - 23 с.
41. Гукаленко, О.В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося. - Тирасполь, 2000. - 83 с.
42. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
43. Давыдов, Ю.С., Супрунова, Л.Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. - Пятигорск, 2003. - 42 с.
44. Данилин, Д.А. Системный анализ психофизической и социальной адаптации студентов: Автореферат дис. ... канд.биол.наук 05.13.01 / Д.А. Данилин. - Тула, 2005. - 23 с.

45. Джураева, Н. Ю. Оценка и прогнозирование устойчивости студентов к эмоциональному стрессу: Автореф. дисс. ... к.мед.н. 14.00.17 / Н. Ю. Джураева. - Душанбе, 1998. - 17 с.
46. Дзукаева, В.П. Исследование психологической сепарации с родителями среди студентов ВУЗов // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2014» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, К.К. Андреев, М.В. Чистякова. [Электронный ресурс] — М.: МАКС Пресс, 2014
47. Дмитриева, М. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева; ред. Г.С. Никифоров. - СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. - 152 с.
48. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. - 2010. - №2. URL:http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml (дата обращения: 21.07.2015)
49. Дубровин, Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.Н.Дубровин. - М., 2005. - 135 с.
50. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 83–93.
51. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. - СПб: Речь, 2007. - 256 с.
52. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. – 2001. – №9 С. 77-82.
53. Живаев, Н.Г. Социально-психологические закономерности взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.Г. Живаев. - Ярославль, 2009. - 294 с.
54. Завалишина, Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М. –Ярославль, 2001. – С. 104-128.

55. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга / Т.В.Зайцева. - СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. - 80 с.
56. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.: Академический проект, 2006. — 336 с.
57. Иваненко, Н.С. Иногородний: социологический портрет // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: социально-экономические науки. – 2011. – №2. – С. 190-194
58. Игнатъева С.Н. Психофизиологические и метаболические аспекты адаптации к обучению студентов медицинского Вуза на Европейском Севере: дис. ...к.мед.н. 14.00.17 / С.Н. Игнатъева, - М. 2000 г. - 295 с.
59. Иконникова, Г.Ю., Енукашвили, Т.И. Особенности адаптации иногородних студентов к обучению в вузе (на примере студентов-психологов) // Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию, психологической науки и образования в Герценовском Университете (к юбилею кафедры психологии развития и образования психолого-педагогического факультета). - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 148-152
60. Иконникова, Г.Ю., Шишова, Н.А. Помощь в адаптации иногородних студентов к обучению в вузе (на примере студентов-психологов) // Комплексная психологическая помощь в образовании: материалы межвузовской конференции. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 26-29
61. Карплюк, П.Н. Проблемы социально-психологической адаптации студентов из сельской местности в урбанизированной среде / П.Н. Карплюк, В. А. Чистякова, О. К. Сазонова, Н. Ф. Манеева // Мир науки, культуры, образования. – 2008. - №5. – С. 290-297.
62. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 504 с.
63. Карпов, А.В., Орел, В.Е., Тернопол, В.Я. Психология профессиональной адаптации. Монография / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. Ярославль, 2003. 161с.

64. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Карпова. - Ярославль, 2009. – 461 с.
65. Кашапов, А.С. Социально-психологическая адаптированность студентов: проблемы и решения: монография / А.С Кашапов;. – Ярославль, ИПК «Индиго», 2015. – 288 с.
66. Кашапов, М.М. Болонский процесс: позиция и роль студента // Университетская газета. Сентябрь – 2008 - № 40. С. 2.
67. Кашапов, М.М. Общая характеристика активных методов обучения // Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И.М.Лоханина, М.М.Кашапов, Н.В.Клюева. – Ярослав. Гос. Ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. – С.4 – 58.
68. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала / М. М. Кашапов. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 688 с.
69. Кашапов, М.М., Доби́на, Н.И. Социально-психологическая структура конфликтности личности у разностатусных студентов // Вестник Московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия «Педагогика и психология».. № 2 (16). Москва, 2011. С. 61 – 68.
70. Кашапов М.М., Медведева, Ю.С. Взаимосвязь структуры научной мотивации с вербальной и невербальной креативностью студентов технического и естественнонаучного направления / М.М.Кашапов, Ю.С. Медведева // Ярославский психологический вестник. Выпуск 31. - Москва – Ярославль: Издательство: РПФ «Титул», 2014. – С. 109 - 112.
71. Кашапов, М.М., Щетинина, Т. Влияние коммуникабельности преподавателя на адаптацию студентов-первокурсников // Ярославский психологический вестник. Выпуск 12. - М.-Ярославль, Изд-во «Российское психологическое общество», 2004. - С. 183 - 184.
72. Кибрик, Н.Д., Кушнарев, В.В. Профилактика дезадаптации и суицидального поведения у обучающейся молодежи. Методические рекомендации / Под рук. А.Г. Амбрумовой. - М., 1988. - 21 с.
73. Клюева, Н.В. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях / Н.В. Клюева. – СПб: Речь, 2008. – 208 с.

74. Ковалев, В.П., Дружинин, В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 6. С.35-44.
75. Козлов, В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В.В. Козлов. — М.: Психотерапия, 2007. -528 с.
76. Козлов, Н.С. Игровая технология как средство социально-психологической адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Н. С. Козлов, А. Ю. Лахтин // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 6 (25). – С. 189 – 193.
77. Комбу, А.С. О социализированности студентов вуза (на примере студентов ТУВГУ) // Вестник тувинского государственного университета. №4 педагогические науки. – 2013. – №4 (19). – С. 12-22.
78. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон.— М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
79. Корепанова, Е.В. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель-студент»: дис. ...к.псих.н. 19.00.03 / Е.В. Корепанова. - Тамбов, 2003. – 275 с.
80. Котиленков, Н.К. Диагностика профессиональной направленности учащихся: автореферат дисс... канд. пед. наук / Н.К. Котиленков. - Минск, 1979. - 17с.
81. Крайг, Г. Психология развития / Г.Крайг – СПб: Питер, 2002. – 992 с.
82. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. М., 1988. – 479 с.
83. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения: монография / Т. Л. Крюкова. - Кострома: Авантитул, 2004. – 344 с.
84. Кузнецов, П. С. Концепция социальной адаптации / П. С. Кузнецов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2000. – 268 с.
85. Кузьмина, Я.В. Особенности социально-психологической адаптации иногородних студентов к условиям столичного мегаполиса//Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности». -2012. -№ 4. -С. 33-37.

86. Кутькина, Р.Р. Психологическая служба вуза: проблемы адаптации студентов-первокурсников // Психологическая служба. – 2005. – № 1. – С. 67–70.

87. Кучин, В.Н., Шилоносова, Н.В. Иногородные студенты и жилищное строительство в г. Челябинске // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: строительство и архитектура. – 2013. – Т. 13, №1. – С. 80-83

88. Лагереv, В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В.Лагереv. - М.: НИИВО, 1991. - 48 с.

89. Лакомова А.А. Особенности образовательной миграции в России: теоретический аспект. // Педагогика и просвещение. - 2014. - № 4. - С. 16-29.

90. Леньков, С.Л. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах: дисс. ... д-ра психол. наук / С.Л. Леньков. - Тверь, 2004. - 388 с.

91. Леонов, Н.И. Миграционные конфликты в социально-психологическом измерении // Материалы 2-й Международной научно-практической конференции «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире» отв. ред. В.В. Константинов. - Москва: Перо, 2014. – С.97-101

92. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.

93. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности // Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2003. - 487 с.

94. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 - Ставрополь, 2000. - 152 с.

95. Литвинова, Л.В. Причины психологической дезадаптации студентов-первокурсников // Сб. науч. трудов Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины «Проблемы общей и педагогической психологии». - М., 2000. - Том 2, часть 6. - С. 300-305.

96. Ломов, Б.Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Б.Ф. Ломов // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. - СПб.: Питер, 2000. - С. 105-110.

97. Лукичев, Р. И. Студент об адаптации к вузовской деятельности / Р.И. Лукичев, П.П. Скорик // СОЦИС. – 2001. – № 9. – С. 47 – 53.
98. Мазиллов, В.А. Теория и метод в психологии / В.А. Мазиллов - Ярославль: МАПН, 1998. – 356с.
99. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. - 2001. - №1. - С. 16-24.
100. Маркова, А.К. Психологические закономерности становления профессионала, общие для разных профессий / А.К. Маркова // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. - М.: ПЭР СЭ; Логос, 2007. - С. 536-542.
101. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312с.
102. Матулене, Г. О социальной адаптации к деятельности // Психологический журнал. - 2002. №5. - С. 108-112.
103. Мацкевич, А.Л. Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации будущего молодого специалиста: Автореф. Дис. ... канд. психол. наук.19.00.05 / А.Л. Мацкевич. - Л., 1987. - 16 с.
104. Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / А.Г. Мороз.- Киев, 1983. - 460 с.
105. Медведев В.И. Взаимодействие физиологических и психологических механизмов в процессе адаптации / В.И. Медведев // Физиология человека. - 1998. - Т.24, № 4. - С. 7 -13.
106. Медведев, В.И. Компоненты адаптационного процесса / В.И.Медведев. - Л.: Наука, 1984. - 109 с.
107. Меерсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З.Меерсон. - М.: Наука, 1981. - 278 с.
108. Меерсон Ф.З. Адаптационная методика: концепция долговременной памяти / Ф.З. Меерсон. - М., 1993. - 138 с.
109. Меерсон Ф.З. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. - М.: Медицина, 1988.- 256 с.

110. Мельникова, Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.Н.Мельникова. - СПб., 1999. - 194 с.

111. Менщикова, И.А. Мотивационно-смысловое содержание профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / И.А. Менщикова. – Челябинск, 2014. – 250 с.

112. Мерлин, В.С. Личность как предмет психологического исследования / В.С. Мерлин. - Пермь: Изд-во ПГПИ, 1988. - 79 с.

113. Мещерякова, И.А., Погодина Е.Н. Опыт психологического анализа конфликтов в студенческом общежитии // Культурно-историческая психология. – 2010. – №3. – С. 29-38.

114. Министерство образования Российской Федерации. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16: Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. // Школьный психолог. - 2004. -№ 1. – С. 3-26.

115. Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / А.Г. Мороз.- Киев, 1983. - 460 с.

116. Муртазина, И.Р. Психологические особенности студентов-первокурсников, выбравших обучение в другом городе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2014. – №2. – С. 67-74

117. Муртазина, И.Р. Ситуационные факторы принятия решения о поступлении в иногородний вуз // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2012. – №3. – С. 83-90

118. Муртазина, И.Р., Муртазина, Е.П. Исследование жизнестойкости иногородних студентов-первокурсников в сравнении с первокурсниками, обучающимися в родном городе // Путь науки. – 2014. – №2 (2). – С. 100-102

119. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. - М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1995. - 356 с.

120. Нагоркина, О.В. Социально-психологическая адаптация студентов в вузе в условиях развития студенческого самоуправления: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / О.В.Нагоркина. - Саратов, 2006. - 191 с.

121. Неклюдова, В.В. Адаптация иногородних студентов-первокурсников ПГСХА // Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы аграрной науки в XXI веке». – Пермь: ИПЦ Прокрость, 2014. – С. 266-270.

122. Нижегородцева, Н.В. Основные результаты исследования динамики психологической структуры учебной деятельности студентов специалистов и бакалавров / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2015. - № 3 (12). – С. 117-119.

123. Николенко, А.Н. Теоретические подходы к изучению учебной миграции // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: философия. социология и социальные технологии. – 2009. - № 1 . – С. 229-234

124. Ниязмухамедова, М.Б. Гигиеническая оценка работоспособности студентов в динамике учебного процесса // Актуальные вопросы гигиены и краевой инфекционной патологии. - Душанбе, 1981. - С. 133-134.

125. Орел, В.Е. Основы психодиагностики: Учеб. пособие для вузов / В.Е.Орел, И.Г.Сенин. - Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г.Демидова, 2002. - 99 с.

126. Орел, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д-ра психол. наук /В.Е. Орел. -Ярославль, 2005. - 449 с.

127. Пакулина С.А Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 /С.А. Пакулина - Челябинск, 2004. - 182 с.

128. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Ю.А. Варенова, Т.Б. Кабанова, М.М. Кашапов, М.И. Рожков, А.А. Смирнов, Л.Ю. Субботина, Г.Ф. Третьякова; Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.

129. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - М., 1998. - 528 с.

130. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. - М.: Междунар. Пед. Акад., 1994. – 680 с.

131. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. - М.: Наука, 1986.-254с.

132. Поварёнков, Ю.П. Периодизация профессионального становления и реализации субъекта труда / Ю.П. Поварёнков. - V Международная научно-практическая конференция «Человек - образование - профессия». 6-8 июля 2009 года / Под ред. Л.М. Митиной. - М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. - С. 18-22.с.

133. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П.Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 400 с.

134. Подкопаева Т.А. Дезадаптивные состояния и их инструментальная коррекция у студентов медицинского колледжа: дис. ... к.м.н. 03.00.13 / Т.А. Подкопаева. - Томск, 2001. - 186 с.

135. Пузиков, В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г.Пузиков. - СПб.: Речь, 2005. - 224 с.

136. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. - 479 с.

137. Редько, Л. Л., Лобейко, Ю. А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учеб. пособие / Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.

138. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. - СПб.: Речь, 2006. - 365 с.

139. Романюк, С.Ю., Кузьмин, С.А., Авдоница, Л.П. Проблема адаптации иногородних студентов // Сборник трудов Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения.»/ под общ. ред. М.В. Темлянцева. – Новокузнецк: СГИУ, 2014. – С. 35-38

140. Росляков А.Е. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях ВУЗа МПС: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.Е. Росляков. - Ярославль, 2003. - 195 с.

141. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - СПб.: Питер, 1999. -269 с.

142. Рубцов, В.В. Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 32–39.

143. Рудакова, С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Биробиджан, 2005. — 23 с.

144. Рыженков, П.Е. Из жизни первокурсника / П.Е.Рыженков // Самоорганизация студентов первого курса: Учеб. пособие. - Новосибирск, 1990 - С. 5-19.

145. Самофалова, Е. И. Образовательная миграция: проблемное поле и основные характеристики: [электронный ресурс] URL: <http://cdn.scipeople.com> (дата обращения: 17.07.2015).

146. Сапоровская, М. В. Социальная контекстуализация совладающего поведения в разные периоды жизни / М. В. Сапоровская // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, № 2. – С. 194–198.

147. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. - М.: Медгиз, 1960. – 225 с.

148. Семенова, А.Н. Психологические особенности адаптации личности к условиям предпринимательской деятельности: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / А.Н.Семенова. - Тамбов, 2004. - 164 с.

149. Скитяева, И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: дисс. ... канд. психол. наук / И.М. Скитяева. -Ярославль, 2003. -224 с.

150. Славина, Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды / Под ред. В. Э. Чудновского. - Воронеж: МОДЭК, 2006 – 496 с.

151. Слоним, А.Д. О физиологических механизмах природных адаптаций животных и человека. - М.-Л.:Наука,1964. - 64 с.

152. Смирнов, А. А. О показателях адаптированности студентов в вузе / А. А. Смирнов // Психология психических состояний: теория и практика: материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции. - Часть 2. КГУ, 13-15 ноября 2008 г. – Казань: Новое знание, 2008. – С. 290-292.

153. Смирнов, А.А. Психология вузовской адаптации: Учеб. пособие / А.А.Смирнов, Н.Г.Живаев. - Ярославль: ЯрГУ, 2009.- 115 с.

154. Смирнов А.А., Юркина М.С. Разработка и апробация тренинга как средства профилактики дезадаптации иногородних студентов к вузу // Психология обучения. – 2015. –№7. С. 133-147.

155. Соболева, Е.В. Шумакова, О.А. Жизнестойкость как адаптационный ресурс иногородних студентов // Вестник орловского государственного университета. серия: новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 2 (37) . – С. 84-86.

156. Степанова, О.П. Психическая адаптация и психологическое сопровождение студентов-первокурсников на начальных этапах обучения: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / О.П.Степанова. - СПб., 2002. - 192 с.

157. Субботина, Л.Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности: дисс. ... д-ра психол. наук / Л.Ю. Субботина. - Ярославль, 2006. - 318 с.

158. Токар, В. М. Психологическая служба в вузе: перспективы развития // Прикладная психология. - 2002. - № 5-6. - С. 135–139.

159. Фетискин, Н.П. Творческая направленность в самореализации учащихся // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. - 2013. - № 2. - С. 62-65.

160. Филатова, О.В. Рефлексивность как детерминанта деятельности исполнительского типа: дисс. ... канд. психол. наук/ О.В. Филатова. -Ярославль, 2003. - 157 с.

161. Хасянова, М. Г., Салтанова, Е. В. Адаптация иногородних студентов как один из аспектов воспитательной работы в вузе // Сб. докл. Рег. науч.-практ. конф. «Современные проблемы воспитательного процесса в вузе». – Кемерово: КемГМА, 2010. – С. 165-169.

162. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства её формирования в процессе профессионального становления: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Р.И. Цветкова. - Хабаровск, 2007. - 530 с.

163. Челядинская, И.А. Детско-родительские отношения в студенческом возрасте: процедура создания инструмента исследования // Психологический журнал. – 2007. – №1(13) – С. 95-100.

164. Чимбеленге, К.У. Процессы адаптации и реадaptации в структуре профессионализации личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / К. У. Чимбеленге. - Ярославль, 1996. – 258 с.

165. Чурсина, Е.М. Освоение иногородними студентами социального пространства г. Хабаровска // Власть и управление на Востоке России. – 2011. - №4. – С. 236-240.

166. Шадриков, В.Д. Психология производственного обучения / В.Д. Шадриков. - Ярославль: ЯрГУ, 1976. - 90 с.

167. Шарапов, А.О. Развитие профессионального самосознания практического психолога образования в процессе обучения в ВУЗе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.О. Шарапов. - Ставрополь, 2000. - 205 с.

168. Шоркина, Н.А. Сравнительное исследование социальной и личностной идентичности студентов-мигрантов и студентов - коренных жителей // Актуальные проблемы психологического знания. – 2011. – №2. – С. 107-110

169. Шпет, Е.Н. Учебная миграция как перспективный подход в образовательной практике вузов // Сборник научных трудов конференции «Актуальные проблемы гуманитарных наук». - Томск: ТПУ, 2013. - С. 88-89.

170. Шпет, Е.Н. Учебная миграция как форма организации образовательного процесса // Сборник трудов участников VII Международной научно- практической конференции «Исследовательская работа как фактор становления эффективного образовательного процесса в современном вузе». – Томск: ТПУ, 2013. - С. 65-68.

171. Шпет, Е.Н. Содержание и особенности организации учебной миграции студентов Томского государственного педагогического университета (на примере

академического обмена в государственный университет им. Шакарима, г. Семипалатинск) // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. -№ 3 (5). – С. 34-37

172. Юревиц, А.Ж. Адаптация к профессиональной деятельности / Физиология трудовой деятельности (Основы современной физиологии). - СПб., 1993. -284 с.

173. Юркина, М.С., Смирнова, А.Е. Адаптация иногородних студентов // Материалы II международного научно-практического конгресса «Проблемы развития современной психологической помощи: концепции и практики» 2-4 октября 2009 г. МДЦ «Артек». Киев: Киевский национальный лингвистический университет, 2009. С. 424-426.

174. Юркина М.С. Исследование особенностей адаптированности местных и иногородних студентов первого курса к ВУЗу Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. — М.: Ваш полиграфический партнер, 2012 - С. 68-71.

175. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учеб. пособие / М.С. Яницкий. - Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. - 84 с.

176. Яницкий, М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / М.С. Яницкий. - Иркутск, 1995. - 147 с.

177. Яруллина, Л.Р. Ценностные ориентации студентов негосударственных высших учебных заведений//Прикладная психология. - 2002. - №5/6. - С. 140-144.

178. Ященко, Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: монография / Е.Ф. Ященко. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. - 383 с.

179. Adlaf, E.M., Paglia, A., & Beitchman, J.H. The mental health and well-being of Ontario students: Findings from the OSDUS 1991-2001. / E.M. Adlaf, A. Paglia, & J.H. Beitchman. - Toronto, Canada: Center for Addition and Mental Health, 2001– 166 p.

180. Arends-Toth, J.V. & van de Vijver, F.J.R. Issues in conceptualization and assessment of acculturation. In M.H. Bornstein & L.R. Cote (Eds.) Acculturation and

parent-child relationships: Measurement and development / J.V. Arends-Toth, & F.J.R. van de Vijver. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 356 p.

181. Asendorpf, J.B. Shyness and adaptation to the social world of university. In W. R. Crozier (Ed.). *Shyness: Development, consolidation, and chance*. London: Routledge progress in Psychology, 2000. – 168 p.

182. Chapdelaine, R.S., & Alexitch, L. Social skills difficulty: Model of culture shock for international graduate students // *Journal of College Student Development*. – 2004. - №45. – p. 167-184.

183. DeBerard, M. S., Spielmans, G.I., & Julka, D.C. Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study // *College Student Journal*. – 2004. - №38 (1). – p. 66-80,

184. Endler, N.S., & Parker, J.D. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. - №58. – p. 844-854.

185. Erikson, E.H. *Identity: Youth and Crisis* / E.H. Erikson. - New York: Norton, 1968.

186. Gall, T.L., Evans, D.R., & Bellerose, S. Transitions to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2000. - № 19(4). – p. 544-567.

187. Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention // *Journal of Counseling and Development*. – 1994. - №72 (3). – p. 281-288.

188. Gundara, J.S. Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education // *London Journal of Canadian Studies*. – 2001. - №17. – p. 40-59.

189. Halamandaris, K.F., & Power, K.G. Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students // *Personality and Individual Differences*. – 1997. - №22 (1). – p. 93-104.

190. Havighurst, R. J. *Developmental Tasks and Education* / R.J. Havighurst. - Chicago: University of Chicago Press, 1948.

191. Hertel, J. B. College student generational status: Similarities, differences, and factors in college adjustment // *The Psychological Record*. – 2002. - №52 (1). – p.3-18.
192. Hickman, G., Bartholomae, S., & McKenry, P. Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen // *Journal of College Student Development*. – 2000. - №41 (1). –p. 41-54.
193. Hoffman, J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents. // *Journal of Counseling Psychology*. – 1984. - № 31. - pp. 170-178.
194. Hofstede, G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations Across Nations* / G. Hofstede 2nd Ed. Thousand Oaks. - USA: Sage Publications Inc., 2001 - 596 p.
195. Hofstede, G.H., & Hofstede, G.J. *Cultures and Organizations: Software of the Mind* / G.H. Hofstede & G.J. Hofstede. - New York, NY, USA: McGraw Hill, 2005. – 29p.
196. Hudd, S.S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., et al. Stress at college: Effects on health habits, health status, and self-esteem // *College Student Journal*. – 2000. -№2 (34). – p. 217-227.
197. Kurman, J., & Ronen-Eilon, C. Lack of knowledge of a culture's social axioms and adaptation difficulties among immigrants // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2004. - № 35. – p. 192-208.
198. Lazarus, R. S. *Stress, Appraisal and Coping* / R. S. Lazarus, S. N. Folkman. –N.-Y.: Springer, 1984. – 456 p.
199. Lay, C.H., & Safdar, S.F. Daily hassles and distress among college students in relation to immigrant and minority status // *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*. – 2003. - № 22. –p. 3-22.
200. Leung, K., Bond, M.H., & Schwartz, S.H. How to explain cross-cultural differences: Values, valences and expectancies // *Asian Journal of Psychology*. – 1995. - № 1. – p. 70-75.
201. Leung, K., Bond, M.H., de Carrasquel, S.R., Munoz, C., Hernandez, M., Murakiami, F., et al., Social axioms: The search for universal dimensions of general beliefs about how the world functions // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. -2002. - № 33. – p. 286-302.

202. Matheny, K. B., Curlette, W. L., Aysan, F., Herrington, A., Gfroerer, C. A., Thompson, D., et al. Coping resources, perceived stress, and life satisfaction among Turkish and American university students // *International Journal of Stress Management*. – 2002. - № 9(2). –p. 81-97.

203. Mattanah, J.F. Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment / J.F. Mattanah, G. Hancock, B.L. Brand // *Journal of Counseling Psychology*. – 20041 - №51. - pp. 213–225

204. Mudrak, S.A. Features of ecological competence of students living in conditions of big city (by the example of the students of the peoples' friendship university of Russia) / S.A. Mudrak, A.V. Gagarin, V.V. Glebov // *Вестник Российского университета дружбы народов. серия: психология и педагогика*. – 2012. – №4. – С. 78-84

205. Nishimura, T., Sakurai, S. The relationship between autonomous motivation and academic adjustment in junior high school students // *Shinrigaku Kenkyu* – 2013. - 84 (4). - pp. 365-375

206. O'Connor, D.B., & Shimizo, M. Sense of personal control, stress and coming style: A cross-cultural study // *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. – 2002. - № 18. –p. 173-183.

207. Otis, N., Grouzet, F.M.E., Pelletier, L.G. Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study // *Journal of Educational Psychology*. - 2005. – 97 (2). - pp. 170-183.

208. Rubat Du Merac, E. A questionnaire of the thought and behavioral strategies of university students // *Психологическая наука и образование*. – 2013. – №3. – С. 104-118

209. Safdar, S., Lay, C., & Struthers, W. The process of acculturation and basic goals: Testing a multidimensional individual difference acculturation model with Iranian immigrants in Canada // *Applied Psychology: An International Review*. – 2003. - № 52. – p. 555-579.

210. Safdar, S., Lewis, J. R., & Daneshpour, M. Social axioms in Iran and Canada: Intercultural contact, coping and adjustment // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2006. - № 9. p. 123-131.

211. Schmidt, C. S. An exploration into first generation adult student adaptation to college: Diss. ... Doctor of Philosophy / C. S. Schmidt. – University of Kansas, 2005. - 215 p
212. Schwartz S.H., Rubel T. Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies // *Journal of Personality and Social Psychology*. - 2005. - 89. – p. 1010-1028.
213. Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2001. - №32. –p. 519- 542.
214. Singelis, T.M., Hubbard, C., Her, P., & An, S. Convergent validation of the Social Axiom Survey // *Personality and Individual Differences*. -2003. - №34. – p. 269-282.
215. Smith, M. L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Dis. ... Master of Arts / M. L. Smith. - University of Saskatchewan, 2008. - 122 p.
216. Tao, S., Dong, Q., Pratt, M., Hunsberger, B., & Pancer, M. Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the people's republic of China // *Journal of Adolescent Research*. – 2000. - № 1(15). – p. 123-144.
217. Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition // *The Behavioral and Brain Sciences*. – 2005. - №28. –p.675 -735.
218. Triandis, H. C. Culture and conflict // *International Journal of Psychology*. - 2000. -№35. – p. 145-152.
219. Trockel, M. Barnes, M., & Egget, D. Health-related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behaviors // *Journal of American College Health*. -2000. - №49. – p. 125-131.
220. Van de Vijer, F.J.R., & Phalet, K. Assessment in multicultural groups: The role of acculturation // *Applied Psychology: An International Review*. – 2004. - №53. – p. 215–236.
221. Ward, C. Cultural learning, acculturative stress, and psychopathology: Three perspectives on acculturation // *Applied Psychology: An International Review*. – 1997. - №46. – p. 58-62.

222. Ward, C. Acculturation, identity and adaptation in dual heritage adolescents // *International Journal of Intercultural Relations*. -2006. - №30. – p. 243-259.
223. Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. *The psychology of culture shock* / C. Ward, S. Bochner, & A. Furnham. - London, UK: Routledge, 2001. – 372 p.
224. Williams, P.G., Holmbeck, G.N., & Greenley, R.N. Adolescent health psychology // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. -2002. - № 3(70). –p. 828-842.
225. Zeidner, M. & Saklofske, D. Adaptive and maladaptive coping. In M. Zeidner, & N. S. Endler (Eds.). *Handbook of coping: Theory, research, applications* / M. Zeidner, & D. Saklofske. - USA: John Wiley & Sons, Inc., 1996. - pp.505-531.

226. ПРИЛОЖЕНИЕ А

АНКЕТА

1. **Имеете ли Вы опыт работы ?** Нет
 - Да, но не по специальности, с ____ курса/класса
 - Да, по специальности, с ____ курса
2. **Имеете ли Вы публикации?** Нет Да, около _____
3. **Охарактеризуйте условия Вашего проживания:**
 - Живу с родителями Общежитие
 - Отдельная квартира (в том числе съемная)
 - Отдельная комната (в том числе съемная)
 - Квартира с сестрой/братом/подругой/другом/знакомым (в том числе съемная)
 - Комната с сестрой/братом/подругой/другом/знакомым (в том числе съемная)
 - Живу у родственников/друзей/знакомых
4. **Оцените уровень удовлетворенности условиями Вашего проживания по 7-ми бальной шкале «1» - не нравится, «7» - все замечательно:** _____
5. **Сколько времени Вам необходимо на дорогу до вуза, мин?** ____
6. **Я выбрал данное учебное заведение, потому что**
 - всегда хотел(а) учиться здесь учиться в этом ВУЗе престижно
 - так как здесь дают хорошее образование здесь учились мои друзья
 - поступать сюда убедили родители удобное расположение корпуса
 - Свой вариант ответа

7. **Какие трудности Вы сейчас испытываете?**

А) В процессе обучения:

 - отсутствие помощи со стороны не успеваю записывать лекции
 - непонятный материал излагаемых лекций
 - трудные предметы, которые требуют больше времени на подготовку
 - страх перед экзаменами не хватает учебной литературы
 - учебные занятия начинаются слишком рано
 - однообразные учебные занятия слишком много учебных занятий
 - слишком большая продолжительность пары
 - не получается сочетать учебу и работу
 - не успеваю делать все необходимые учебные задания

Свой вариант ответа _____

Б) В общении с преподавателями:

- трудно найти общий язык с преподавателями
- требовательность и строгость преподавателей
- неудобство подойти к преподавателю для получения дополнительной информации
- Свой вариант ответа _____

В) В общении с группой

- отсутствие сплоченного коллектива
- некомфортно в кругу одногруппников
- нет друзей среди одногруппников
- наличие конфликта с одногруппниками
- есть страх публичных выступлений перед одногруппниками
- Свой вариант ответа _____

Каковы причины, возникающих у Вас трудностей?

- неумение организовать свою деятельность нежелание учиться
- возникновение скуки от процесса обучения
- усталость в течение дня плохо оборудованные аудитории
- неудобное расположение учебного корпуса
- отсутствие контроля со стороны родителей
- низкий уровень преподавания
- маленькая физическая активность большая учебная нагрузка
- низкий рабочий тонус плохие жилищные условия
- недостаточно развита внеучебная деятельность
- неудовлетворительное материальное положение
- недостаточное знакомство с городом
- недостаточно информации о факультете, о преподавателях
- недостаточно информации о получаемой профессии
- отсутствие профессиональных перспектив
- трудность трудоустройства по специальности
- Свой вариант ответа _____

8. Каких навыков и способностей Вам не хватает для успешного обучения?

- коммуникативные навыки
- умение отдыхать
- умение эффективно разрешать конфликты
- память
- скоропись
- быстрое чтение
- стресс-менеджмент
- умение самопрезентации
- управление временем
- умение быстро переключаться на другие виды деятельности
- умение сосредотачивать внимание на предмете
- развитие навыков научной речи
- риторика
- Свой вариант ответа _____

9. Что Вам нравится в учебе по специальности?

- престижность будущей профессии
- активная внеучебная жизнь
- возможность научной деятельности
- уникальность специальности
- возможность трудоустройства
- хорошие преподаватели
- нравится организация учебного процесса
- возможность применять учебные знания в быту
- хорошая обеспеченность литературой по специальности
- дальнейший высокий материальный доход
- интересные изучаемые дисциплины
- возможность стажировки в других странах
- возможность в дальнейшем помогать другим людям
- возможность решения своих личных проблем знаниями по специальности
- реализация своих творческих способностей
- специальность соответствует уровню моих способностей
- Свой вариант ответа _____

Первоначальный список вопросов методики и ключи

Инструкция.

Внимательно прочтите каждое из приведённых далее суждений. На специальном бланке напротив номера утверждения поставьте цифру, соответствующую варианту Вашего ответа. Над утверждениями долго не задумывайтесь. Старайтесь быть максимально правдивы, так как, стараясь представить себя в лучшем свете, Вы, на самом деле, ухудшаете результаты теста. Здесь нет правильных и не правильных ответов. Никаких дополнительных надписей делать не следует. Варианты ответов:

- 1 - АБСОЛЮТНО НЕ СОГЛАСЕН
- 2 - СКОРЕЕ НЕ СОГЛАСЕН, ЧЕМ СОГЛАСЕН
- 3 – ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ
- 4 – СКОРЕЕ СОГЛАСЕН, ЧЕМ НЕ СОГЛАСЕН
- 5 - АБСОЛЮТНО СОГЛАСЕН

Текст суждений:

1. Обычно я достигаю поставленных целей
2. Мне нравится общаться с людьми моей профессии
3. Даже если преподаватель не учитывает посещаемость, я все равно присутствую на его занятиях
4. Я вполне доволен своей внешностью
5. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомых о моей будущей профессии
6. Как правило, мои намерения совпадают с поступками
7. Я испытываю дискомфорт, списывая на экзамене
8. Обычно я работаю с большим напряжением
9. Мне тяжело сконцентрироваться в стрессовой ситуации
10. Я целеустремленный человек
11. В работе для меня главное высокая зарплата, а не моральное удовлетворение
12. Мне бы хотелось, чтобы каждое выполненное дело было одобрено окружающими
13. Большую часть времени я трачу на подготовку к занятиям
14. Меня считают общительным человеком
15. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии
16. Мне нравится читать
17. Мне бы хотелось, чтоб цели и результат деятельности совпадали
18. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них
19. Мне бы хотелось иметь приятельские отношения с коллегами по работе
20. Я бы хотел вернуться в школьную систему обучения
21. Как правило, я обычно легко нахожу общий язык с окружающими

22. Мне очень трудно заставить себя изучать, как следует дисциплины прямо не относящиеся к моей будущей специальности
23. Мне не составляет труда подготовиться к семинарскому занятию
24. Мне бы не хотелось узнать, что обо мне думают окружающие
25. Меня считают любознательным человеком
26. Меня интересуют рассказы о будущей профессии
27. Как правило, я стараюсь находить положительные моменты в любой ситуации
28. В работе я быстро достигаю намеченных целей
29. Для меня важно формально сдать зачет, экзамен
30. Я расстраиваюсь, когда в силу внешних обстоятельств, не могу реализовать поставленные цели
31. Мне бы хотелось получить несколько высших образований
32. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии
33. Мне бы хотелось изменить некоторые черты моего характера
34. Я не считаю нужным постоянно повышать уровень своей образованности
35. Я получаю эмоциональное удовлетворение, когда достигаю поставленную цель
36. Мне бы хотелось получить дополнительное образование, не имеющего прямого отношения к моей будущей специальности
37. Как правило, я стремлюсь к повышению уровня своей образованности
38. Самое замечательное время – студенческие годы
39. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение
40. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии
41. Мне тяжело первому начать разговор с незнакомым человеком
42. Мне важно иметь интересную работу
43. Я часто испытываю чувство вины по отношению к другим людям
44. Получение стипендии стимулирует меня при сдаче экзаменов
45. При выборе профессии я ориентировался на область своих интересов, а не на престижность профессии
46. Экзамены для меня не представляют особой трудности
47. Мои жизненные позиции не зависят от мнения окружающих
48. Чтобы стать профессионалом необходимо быть не только высокообразованным человеком, но и иметь высокий уровень культурного развития
49. Если меня не контролировать, я пушу дело на самотек
50. С моим характером никогда не стать профессионалом в данной области
51. Я часто чувствую себя обиженным
52. Мне тяжело выучить большой объем материала
53. Мне нравится тратить время на изучение новых веяний в профессиональной сфере
54. Обычно я открыто выражаю свои чувства
55. Из некоторых практических соображений для меня это самый удобный ВУЗ
56. Я приятный для окружающих человек
57. Моя профессия поможет занять более высокое положение в обществе
58. Мне интересно пробовать себя в различных отраслях моей профессии
59. Большую часть преподаваемого материала я не понимаю
60. Мне нравится заводить новые знакомства
61. Мне важно получать обратную связь от преподавателя

62. До поступления в ВУЗ я давно интересовался этой профессией, много читал о ней
63. Большинство конфликтов с преподавателями имеют в основе личную неприязнь, а не разногласия по изучаемому предмету
64. От незнакомых людей можно ожидать только неприятностей
65. Я никогда не стану хорошим специалистом в выбранной профессии
66. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше
67. Мне нравится принимать участие в организации студенческих праздников
68. Мне важно постоянно повышать свою профессиональную квалификацию
69. Меня считают лояльным человеком
70. Практически всегда я не высыпаюсь
71. Мне бы хотелось, чтобы моя профессия подчеркивала мою индивидуальность
72. Внешность при общении играет второстепенную роль, важнее какой человек, как личность
73. Я чувствую эмоциональное удовлетворение, когда получаю ответ на волнующий вопрос в рамках изучаемого курса
74. Мне тяжело принимать решения
75. Мне бы хотелось узнавать, изучать новшества, связанные с моей профессией
76. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают
77. Когда я общаюсь с людьми, работающими в области получаемой профессии, я все больше сомневаюсь в правильности выбора профессии
78. Мне нравится говорить окружающим об их недостатках
79. Меня пугает даже мысль о пропуске занятий без уважительной причины
80. Мне нравится, когда незнакомые люди просят меня рассказать о моей профессии
81. Мне нравится, когда близкие люди поддерживают мою точку зрения в конфликтной ситуации
82. Беспокойство об экзамене, который плохо подготовлен, часто мешает мне спать
83. Мне бы хотелось, чтобы моя работа была не хуже, чем у других
84. Мне нравится находиться в центре внимания
85. Я получаю высшее образование не для того чтоб стать профессионалом в данной области, а для того чтоб изменить свое положение в обществе
86. Я не откажусь от предстоящей вечеринки, даже если на следующий день у меня важные занятия
87. Как правило, меня не интересует мнение окружающих людей о моем поведении
88. Мне тяжело работать без внешнего контроля
89. Мне нравится внимание противоположного пола
90. Мне бы хотелось иметь больше свободного времени для самостоятельного изучения интересующих меня дисциплин
91. Мне важно мнение окружающих о моей профессии
92. В том, что для меня существенно, важно, стараюсь быть лучшим
93. С моей профессией сложно будет устроиться в престижную фирму
94. Мне нравится, когда значимые лица одобряют мое поведение

95. Большая часть вузовских дисциплин не пригодится в моей профессиональной деятельности
96. Я хочу иметь высокооплачиваемую работу
97. Большинство людей, которые меня окружают, любят меня
98. Важно учить материал не только перед экзаменом, но и в семестре
99. В жизни человека важнее возможность общения, чем материальные ценности
100. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой
101. Я придерживаюсь мнения: «не ошибается лишь тот, кто ничего не делает»
102. Я стараюсь развивать качества, необходимые для становления профессионалом в данной области
103. Мне нравится критиковать близких людей
104. Прежде чем что-то учить, я стараюсь понять этот материал
105. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная
106. Как правило, при принятии важного для меня решения я советуюсь с близкими людьми
107. Я считаю, что в наше время необязательно иметь высшее образование
108. Выбор данной профессии - выбор родителей, а не мой собственный
109. Мне бы хотелось выделяться среди других людей
110. При выборе профессии я ориентировался на мнение близких людей
111. Порой мне тяжело уловить мысль преподавателя
112. Обычно я легко завожу новые знакомства
113. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование
114. Мне важно, чтобы мои увлечения и увлечения окружающих совпадали
115. Мне нравится, если преподаватель ценит собственную точку зрения студента
116. Я считаю, что для полного профессии все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко
117. Мне бы хотелось изменить некоторые черты характера окружающих меня людей
118. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации
119. Часто я сплетничаю
120. Курсы повышения квалификации я считаю, пустой тратой времени
121. Учеба в университете – это реализация желаний родителей, а не моих
122. Проблемы других людей меня не интересуют
123. Мне бы хотелось, чтобы моя профессия была востребована в обществе
124. Мне нравится проводить вне учебное время в одиночестве
125. Для меня важнее знания, умения, навыки, которые я получу в процессе обучения, чем оценка
126. Мне важно иметь уровень образования выше, чем у моих знакомых
127. Я посещаю только те занятия, которые мне интересны
128. Мне бы хотелось больше времени посвящать вне учебной жизни в университете
129. Специалисты моей профессии востребованы на рынке труда
130. Потенциальные возможности человека практически не ограничены
131. Я чувствую себя одиноким среди людей
132. Оценка на экзамене в большей степени зависит от преподавателя: нравится ему студент или нет, чем от конкретных знаний
133. Только высшего образования недостаточно для становления профессионалом

134. При возможности я бы поступил в другой ВУЗ
135. Меня пугает в будущем возможность одинокой старости
136. Для меня является более важным высокая должность, чем становление профессионалом
137. Лекции большинства преподавателей скучные
138. Высокая зарплата после окончания ВУЗа для меня не главное
139. Как правило, я принимаю людей такими, какие они есть
140. Мне нравится заниматься научной деятельностью, которая выходит за рамки вузовской программы
141. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них
142. Мне бы хотелось иметь более широкий круг общения
143. Моя профессия не противоречит моим жизненным принципам
144. Мне бы хотелось создать что-то новое в изучаемой области
145. Если близкий человек скажет что я не смогу достичь поставленную цель, я не буду прилагать никаких усилий для ее достижения
146. Мне бы хотелось иметь несколько профессий
147. Меня беспокоят возможные неудачи
148. Мне интересно посещать семинары, конференции, посвященные моей профессии
149. Мне бы хотелось иметь внешность как у кого-нибудь известного человека
150. Я считаю, что в наше время для того, чтоб иметь высокое материальное положение, высшее образование необязательно
151. Различные студенческие организации меня не интересуют
152. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне материальный достаток в жизни
153. Я учу материал только ради оценок
154. Обычно я стремлюсь избегать конфликтов
155. Чтобы стать хорошим специалистом необходимо долго и упорно работать
156. Мне тяжело сидеть несколько лекций подряд
157. Мне тяжело работать, если меня постоянно критикуют
158. Меня не интересуют общественно-политические проблемы
159. Как правило, я сначала выполняю более легкие задачи, а затем более сложные
160. Чтобы получить хорошую должность нужно иметь «знакомства и связи», нежели быть хорошим специалистом
161. Мне не составляет труда организовать окружающих для выполнения какого-либо дела
162. Чтобы занять в обществе высокое положение необходимо постоянно повышать уровень своего образования
163. Мои друзья считают, что моя профессия совершенно не востребована обществом
164. Есть много ВУЗов, в которых я мог бы учиться с меньшим напряжением
165. Я легкий для общения человек
166. Для становления профессионалом необходимо иметь широкий кругозор
167. Я считаю важным, чтоб меня окружали только образованные люди
168. Мне нравится рассказывать знакомым о моей профессии
169. Интерес к предмету зависит от личности преподавателя
170. Обычно я не уверен в себе
171. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена
172. Я не умею планировать время

173. Как правило, я большую часть времени провожу в кругу семьи
174. Возможность получить оценку на экзамене «автоматом» является стимулирующим и организующим фактором
175. Мне нравится представлять, как я работаю по профессии
176. В стрессовой ситуации я обычно поддаюсь панике
177. Я не самоорганизованный человек
178. При неудачных попытках достижения цели, я оставляю поставленную цель
179. Мне тяжело себя заставить что-то учить, ели на улице хорошая погода
180. Как правило, у меня нет желания вступать с людьми в близкие, доверительные отношения
181. Я не могу заставить себя приехать в университет ради одной пары
182. Я более продуктивно готовлюсь к семинарам, если есть возможность получить экзамен «автоматом»
183. Мне важен уровень материального положения окружающих меня людей
184. Мои родители не одобрили выбор получаемой профессии
185. Я не успеваю записывать лекции за преподавателями
186. У меня много знакомых
187. Мне бы не хотелось работать по профессии, которую я получаю
188. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий
189. Мне трудно реализовать свои возможности, способности
190. Я твердо уверен в правильности выбора профессии
191. Я живу с надеждами на лучшее
192. С некоторыми преподавателями сложно избежать конфликтов
193. Для успешного выполнения профессиональной деятельности достаточно определенного уровня знаний
194. Как правило, я избегаю шумных компаний
195. Мои родители хорошие профессионалы, я хочу быть на них похожим
196. Мне бы не хотелось, чтобы значимый для меня человек критиковал меня
197. Выбор данной профессии еще не окончательный
198. Обычно я все делаю в последний момент
199. Обычно я делаю только то, что мне нравится, независимо от мнения окружающих
200. Часто мне говорят, что я не смогу самореализоваться в выбранной профессии
201. Я себя недооцениваю
202. Все знать невозможно
203. Я невезучий человек
204. Мне важно, чтобы будущая профессия не была трудоемкой
205. Мне тяжело заговорить с незнакомым человеком, даже если он подошел первым
206. Меня пугает мысль о возможности получении пересдачи
207. В жизни важно иметь не только семью, друзей, но и самореализоваться профессионально
208. Я придерживаюсь мнения: «друзья моих друзей, мои друзья»
209. Мои представления о выбранной профессии и знания, которые я получу в ВУЗе, сильно различаются
210. Мне бы хотелось более рационально использовать время, чтоб успевать готовиться к занятиям

Ключ*Социальная адаптация*

Прямые вопросы:

1,4,6,10,12,14,17,21,27,30,35,47,54,56,60,67,69,72,81,84,89,92,94,97,99,106,109,112,114,119,124,128,135,139,142,154,161,165,186,191,208

Обратные вопросы:

24,33,41,43,51,64,74,78,87,103,117,122,131,145,149,151,158,170,173,176,180,183,189,194,196,199,201,203,205

Дидактическая адаптация

Прямые вопросы:

3,7,9,13,16,18,23,25,31,37,38,40,44,46,49,61,73,79,82,90,98,101,104,115,118,125,130,140,144,159,162,164,167,174,177,182,206,210

Обратные вопросы:

20,29,34,52,55,59,63,66,70,76,86,95,107,111,121,127,132,134,137,147,150,153,156,169,172,179,181,185,188,192,198,202

Профессиональная адаптация

Прямые вопросы:

2,5,19,26,28,32,39,42,45,48,53,58,62,68,71,75,80,83,96,100,102,105,111,116,123,126,129,133,138,143,148,152,155,166,168,171,175,184,190,195,207

Обратные вопросы:

8,11,15,22,36,50,57,65,77,85,88,91,93,108,110,120,136,141,146,157,160,163,178,187,193,200,204,209

ПРИЛОЖЕНИЕ В**Таблица В.1.**

Результаты анализа пунктов по шкале социальная адаптация

Вопрос	Индекс трудности	Дискриминативность
Я целеустремленный человек	0.67	0.26
Меня считают общительным человеком	0.63	0.20
Как правило, я обычно легко нахожу общий язык с окружающими	0.64	0.35
Мне тяжело первому начать разговор с незнакомым человеком	0.66	0.26
Я часто чувствую себя обиженным	0.66	0.21
Обычно я открыто выражаю свои чувства	0.64	0.22
В жизни человека важнее возможность общения, чем материальные ценности	0.65	0.22
Мне бы хотелось выделяться среди других людей	0.65	0.27
Я чувствую себя одиноким среди людей	0.64	0.23
Мне бы хотелось иметь более широкий круг общения	0.65	0.29
Я живу с надеждами на лучшее	0.68	0.29

Таблица В.2.

Результаты анализа пунктов по шкале дидактическая адаптация

Вопрос	Индекс трудности	Дискриминативность
Мне тяжело сконцентрироваться в стрессовой ситуации	0.63	0.24
Мне тяжело выучить большой объем материала	0.66	0.20
Я не откажусь от предстоящей вечеринки, даже если на следующий день у меня важные занятия	0.64	0.20
Я придерживаюсь мнения: «не ошибается лишь тот, кто ничего не делает»	0.63	0.25
Я считаю, что в наше время необязательно иметь высшее образование	0.61	0.20
Мне бы хотелось создать что-то новое в изучаемой области	0.67	0.23
Я не могу заставить себя приехать в университет ради одной пары	0.63	0.23
С некоторыми преподавателями сложно избежать конфликтов	0.69	0.26

Результаты анализа пунктов по шкале профессиональная адаптация

Вопрос	Индекс трудности	Дискриминативность
Мне нравится общаться с людьми моей профессии	0.64	0.25
В работе я быстро достигаю намеченных целей	0.61	0.23
Мне бы хотелось получить дополнительное образование, не имеющего прямого отношения к моей будущей специальности	0.64	0.24
Мне важно иметь интересную работу	0.65	0.26
До поступления в ВУЗ я давно интересовался этой профессией, много читал о ней	0.58	0.21
Мне важно постоянно повышать свою профессиональную квалификацию	0.62	0.24
Мне нравится, когда незнакомые люди просят меня рассказать о моей профессии	0.67	0.20
Я получаю высшее образование не для того чтоб стать профессионалом в данной области, а для того чтоб изменить свое положение в обществе	0.66	0.21
Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой	0.63	0.21
Моя профессия не противоречит моим жизненным принципам	0.69	0.23
Чтобы получить хорошую должность нужно иметь «знакомства и связи», нежели быть хорошим специалистом	0.73	0.22
Часто мне говорят, что я не смогу самореализоваться в выбранной профессии	0.62	0.24
Мне важно, чтобы будущая профессия не была трудоемкой	0.68	0.21
В жизни важно иметь не только семью, друзей, но и самореализоваться профессионально	0.67	0.27

ПРИЛОЖЕНИЕ Г**Таблица Г.1.**

Перевод тестовых баллов в стены по шкале социальная адаптация

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	11	25	26	28	31	34	37	40	42	45	48
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	24	25	27	30	33	36	39	41	44	47	55

Таблица Г.2.

Перевод тестовых баллов в стены по шкале дидактическая адаптация

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	8	15	16	18	21	24	27	29	33	35	39
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	14	15	17	20	23	26	28	32	34	38	40

Таблица Г.3.

Перевод тестовых баллов в стены по шкале профессиональная адаптация

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	14	29	33	37	40	43	46	50	53	57	63
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	28	32	36	39	42	45	49	52	56	62	70

Текст методики, ключи и бланки**Инструкция.**

Внимательно прочтите каждое из приведённых далее суждений. На специальном бланке напротив номера утверждения поставьте цифру, соответствующую варианту Вашего ответа. Над утверждениями долго не задумывайтесь. Старайтесь быть максимально правдивы, так как, стараясь представить себя в лучшем свете, Вы, на самом деле, ухудшаете результаты теста. Здесь нет правильных и не правильных ответов. Никаких дополнительных надписей делать не следует. Варианты ответов:

- 1 - АБСОЛЮТНО НЕ СОГЛАСЕН
- 2 - СКОРЕЕ НЕ СОГЛАСЕН, ЧЕМ СОГЛАСЕН
- 3 – ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ
- 4 – СКОРЕЕ СОГЛАСЕН, ЧЕМ НЕ СОГЛАСЕН
- 5 - АБСОЛЮТНО СОГЛАСЕН

Текст суждений:

1. Мне нравится общаться с людьми моей профессии
2. Мне тяжело сконцентрироваться в стрессовой ситуации
3. Я целеустремленный человек
4. Меня считают общительным человеком
5. Как правило, я обычно легко нахожу общий язык с окружающими
6. В работе я быстро достигаю намеченных целей
7. Мне бы хотелось получить дополнительное образование, не имеющего прямого отношения к моей будущей специальности
8. Мне тяжело первому начать разговор с незнакомым человеком
9. Мне важно иметь интересную работу
10. Я часто чувствую себя обиженным
11. Мне тяжело выучить большой объем материала
12. Обычно я открыто выражаю свои чувства
13. До поступления в ВУЗ я давно интересовался этой профессией, много читал о ней
14. Мне важно постоянно повышать свою профессиональную квалификацию
15. Мне нравится, когда незнакомые люди просят меня рассказать о моей профессии
16. Я получаю высшее образование не для того чтоб стать профессионалом в данной области, а для того чтоб изменить свое положение в обществе
17. Я не откажусь от предстоящей вечеринки, даже если на следующий день у меня важные занятия

18. В жизни человека важнее возможность общения, чем материальные ценности
19. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой
20. Я придерживаюсь мнения: «не ошибается лишь тот, кто ничего не делает»
21. Я считаю, что в наше время необязательно иметь высшее образование
22. Мне бы хотелось выделяться среди других людей
23. Я чувствую себя одиноким среди людей
24. Мне бы хотелось иметь более широкий круг общения
25. Моя профессия не противоречит моим жизненным принципам
26. Мне бы хотелось создать что-то новое в изучаемой области
27. Чтобы получить хорошую должность нужно иметь «знакомства и связи», нежели быть хорошим специалистом
28. Я не могу заставить себя приехать в университет ради одной пары
29. Я живу с надеждами на лучшее
30. С некоторыми преподавателями сложно избежать конфликтов
31. Часто мне говорят, что я не смогу самореализоваться в выбранной профессии
32. Мне важно, чтобы будущая профессия не была трудоемкой
33. В жизни важно иметь не только семью, друзей, но и самореализоваться профессионально

Бланк ответов

Ф.И.О. _____ Пол _____

Дата рождения _____

Если Вы иногородний студент, укажите, пожалуйста, Ваш родной город _____

Варианты ответов:

- 1 – абсолютно не согласен
- 2 – скорее не согласен, чем согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 4 – скорее согласен, чем не согласен
- 5 - абсолютно согласен

1		4		7		10		13		16		19		22		25		28		31	
2		5		8		11		14		17		20		23		26		29		32	
3		6		9		12		15		18		21		24		27		30		33	

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Таблица Е.1.

Базовые качества структуры вузовской местной студентов

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Принятие себя	62	21	0	21
Поиск социальной поддержки	57	18	3	21
Конфронтативный копинг	57	13	6	19
Профессиональная адаптация	55	17	2	19
Социальная адаптация	54	18	1	19
Удовлетворенность деятельностью	53	15	5	20
Эмоциональный комфорт	51	15	2	17
Принятие других	51	15	1	16
Принятие ответственности	51	12	6	18
Ожидание внутреннего контроля	50	18	0	18
Положительная переоценка	50	16	1	17
Самоконтроль	48	11	7	18
Удовлетворенность общением	46	17	3	20
Планирование решения проблемы	45	14	0	14
Удовлетворенность собой	42	14	5	19
Удовлетворенность ситуацией	41	15	6	21
Бегство-избегание	40	7	7	14
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	35	11	5	16
Овладение профессией	31	13	0	13
Направленность на взаимодействие	30	7	5	12
Потребность в знаниях	30	13	3	16
Дидактическая адаптация	29	11	2	13
Дистанцирование	27	7	2	9
Направленность на задачу	26	1	9	10
Потребность в дипломе	23	10	1	11
Направленность на себя	20	7	6	13

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица Е.2.

Базовые качества структуры вузовской региональных учебных мигрантов

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Планирование решения проблемы	66	17	2	19
Профессиональная адаптация	66	20	1	21
Удовлетворенность ситуацией	56	18	0	18
Положительная переоценка	55	16	1	17
Социальная адаптация	54	15	1	16
Удовлетворенность деятельностью	53	16	0	16
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	53	15	1	16
Принятие себя	52	16	4	20
Ожидание внутреннего контроля	49	14	5	19
Эмоциональный комфорт	48	14	3	17
Удовлетворенность общением	48	14	1	15
Принятие других	47	16	4	20
Удовлетворенность собой	47	13	1	14
Самоконтроль	41	15	2	17
Бегство-избегание	35	6	8	14
Потребность в знаниях	32	9	5	14
Дистанцирование	31	4	8	12
Конфронтативный копинг	28	11	4	15
Направленность на взаимодействие	27	4	9	13
Дидактическая адаптация	25	8	1	9
Принятие ответственности	25	13	1	14
Поиск социальной поддержки	25	10	3	13
Потребность в дипломе	22	9	3	12
Направленность на задачу	19	4	7	11
Направленность на себя	13	1	7	8
Овладение профессией	11	6	0	6

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица Е.3.

Базовые качества структуры вузовской межрегиональных учебных мигрантов

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Бегство-избегание	42	20	2	22
Дидактическая адаптация	51	19	2	21
Дистанцирование	15	19	2	21
Конфронтативный копинг	10	18	1	19
Направленность на взаимодействие	30	19	1	20
Направленность на задачу	25	19	2	21
Направленность на себя	26	18	1	19
Овладение профессией	40	18	1	19
Ожидание внутреннего контроля	57	17	2	19
Планирование решения проблемы	58	18	2	20
Поиск социальной поддержки	54	20	1	21
Положительная переоценка	59	17	1	18
Потребность в дипломе	13	16	3	19
Потребность в знаниях	48	16	2	18
Принятие других	49	18	2	20
Принятие ответственности	31	17	5	22
Принятие себя	55	13	2	15
Профессиональная адаптация	57	7	11	18
Самоконтроль	53	14	2	16
Социальная адаптация	61	11	2	13
Удовлетворенность деятельностью	64	10	7	17
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	59	5	7	12
Удовлетворенность общением	56	7	3	10
Удовлетворенность ситуацией	69	4	4	8
Удовлетворенность собой	43	2	6	8
Эмоциональный комфорт	49	6	0	6

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Таблица Ж.1.

Базовые качества структуры вузовской местных девушек

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Профессиональная адаптация	55	14	1	15
Интернальность в сфере достижений	53	15	1	16
Общая интернальность	53	17	1	18
Планирование решения проблемы	53	14	1	15
Овладение профессией	51	14	0	14
Интернальность в сфере производственных отношений	49	13	2	15
Интернальность в сфере семейных отношений	49	12	2	14
Дидактическая адаптация	46	12	0	12
Бегство-избегание	46	4	9	13
Потребность в знаниях	43	11	1	12
Интернальность в сфере неудач	43	11	2	13
Положительная переоценка	41	11	0	11
Принятие ответственности	40	12	0	12
Социальная адаптация	38	10	0	10
Интернальность в сфере межличностных отношений	33	9	0	9
Адаптация	31	10	0	10
Конфронтативный копинг	31	6	2	6
Эмоциональная комфортность	27	7	1	8
Самопринятие	25	8	0	8
Поиск социальной поддержки	23	6	0	6
Интернальность в сфере здоровья	20	6	0	6
Дистанцирование	17	4	1	5
Самоконтроль	17	5	0	5
Принятие других	8	2	0	2
Потребность в дипломе	4	1	0	1

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица Ж.2.

Базовые качества структуры вузовской девушек региональных учебных мигрантов

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Общая интернальность	43	10	1	11
Интернальность в сфере здоровья	39	11	0	11
Социальная адаптация	39	10	1	11
Интернальность в сфере достижений	38	10	0	10
Профессиональная адаптация	37	10	0	10
Планирование решения проблемы	34	9	0	9
Дидактическая адаптация	32	8	1	9
Интернальность в сфере межличностных отношений	25	7	0	7
Положительная переоценка	21	6	0	6
Интернальность в сфере неудач	20	6	0	6
Конфронтативный копинг	20	5	1	6
Овладение профессией	19	5	0	5
Поиск социальной поддержки	18	5	0	5
Бегство-избегание	16	3	2	5
Интернальность в сфере производственных отношений	16	5	0	5
Интернальность в сфере семейных отношений	14	4	0	4
Принятие других	14	3	1	4
Потребность в дипломе	14	3	1	4
Потребность в знаниях	13	2	2	4
Адаптация	12	4	0	4
Самопринятие	11	3	1	4
Самоконтроль	9	2	1	3
Эмоциональная комфортность	7	2	0	2
Принятие ответственности	6	2	0	2
Дистанцирование	3	1	0	1

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Базовые качества структуры вузовской девушек межрегиональных учебных мигрантов

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Интернальность в сфере неудач	34	8	1	9
Интернальность в сфере семейных отношений	29	7	1	8
Общая интернальность	27	7	1	8
Эмоциональная комфортность	27	7	1	8
Бегство-избегание	27	4	4	8
Интернальность в сфере достижений	25	7	1	8
Интернальность в сфере межличностных отношений	23	6	0	6
Интернальность в сфере производственных отношений	22	5	1	6
Интернальность в сфере здоровья	18	4	1	5
Адаптация	18	5	0	5
Социальная адаптация	16	5	0	5
Профессиональная адаптация	13	3	1	4
Поиск социальной поддержки	13	4	0	4
Положительная переоценка	13	4	0	4
Самопринятие	11	2	1	3
Принятие других	11	3	0	3
Конфронтативный копинг	10	2	1	3
Потребность в дипломе	9	1	2	3
Дидактическая адаптация	9	1	2	3
Принятие ответственности	8	2	0	2
Планирование решения проблемы	6	2	0	2
Дистанцирование	6	2	0	2
Самоконтроль	3	1	0	1
Овладение профессией	0	0	0	0
Потребность в знаниях	0	0	0	0

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица Ж.4.

Базовые качества структуры вузовской местной юношей

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Планирование решения проблемы	70	18	0	18
Принятие ответственности	65	16	1	17
Профессиональная адаптация	65	17	1	18
Интернальность в сфере межличностных отношений	63	17	2	19
Положительная переоценка	63	16	0	16
Социальная адаптация	63	18	0	18
Интернальность в сфере достижений	62	18	1	19
Дидактическая адаптация	59	15	0	15
Интернальность в сфере производственных отношений	58	14	2	16
Овладение профессией	55	13	1	14
Поиск социальной поддержки	55	14	1	15
Эмоциональная комфортность	52	13	2	15
Интернальность в сфере неудач	50	15	0	15
Общая интернальность	50	18	2	20
Интернальность в сфере здоровья	49	13	1	14
Самоконтроль	45	12	0	12
Интернальность в сфере семейных отношений	39	13	0	13
Дистанцирование	36	4	6	8
Бегство-избегание	33	2	7	9
Конфронтативный копинг	31	7	1	8
Адаптация	29	9	1	10
Принятие других	29	3	5	8
Самопринятие	18	6	0	6
Потребность в знаниях	13	4	0	4
Потребность в дипломе	10	3	0	3

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица Ж.5.

Базовые качества структуры вузовской юношей региональных учебных мигрантов

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Общая интернальность	41	10	2	12
Бегство-избегание	40	9	3	12
Интернальность в сфере достижений	34	9	1	10
Планирование решения проблемы	33	10	0	10
Профессиональная адаптация	30	9	0	9
Дидактическая адаптация	29	6	3	9
Поиск социальной поддержки	27	8	0	8
Интернальность в сфере семейных отношений	23	6	0	6
Интернальность в сфере межличностных отношений	21	5	1	6
Дистанцирование	21	5	1	6
Принятие ответственности	21	6	0	6
Самопринятие	20	6	0	6
Потребность в дипломе	19	5	1	6
Социальная адаптация	19	5	0	5
Принятие других	19	5	1	6
Интернальность в сфере производственных отношений	18	5	0	5
Интернальность в сфере неудач	18	5	0	5
Овладение профессией	17	3	2	5
Самоконтроль	16	5	0	5
Адаптация	15	4	0	4
Положительная переоценка	15	5	0	5
Эмоциональная комфортность	15	4	0	4
Интернальность в сфере здоровья	10	3	0	3
Конфронтативный копинг	9	2	1	3
Потребность в знаниях	8	2	0	2

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Базовые качества структуры вузовской юношей межрегиональных учебных мигрантов

Базовые параметры	W	R>0	R<0	Сумма
Интернальность в сфере достижений	31	6	2	8
Общая интернальность	31	7	2	9
Профессиональная адаптация	31	7	2	9
Дистанцирование	29	1	7	8
Интернальность в сфере межличностных отношений	28	7	2	9
Интернальность в сфере производственных отношений	26	5	2	7
Дидактическая адаптация	21	5	1	6
Планирование решения проблемы	20	5	1	6
Бегство-избегание	20	1	5	6
Потребность в знаниях	16	5	0	5
Положительная переоценка	16	5	0	5
Конфронтативный копинг	15	4	1	5
Интернальность в сфере неудач	13	4	0	4
Принятие других	13	2	2	4
Овладение профессией	11	0	3	3
Социальная адаптация	10	3	0	3
Потребность в дипломе	10	1	2	3
Самоконтроль	10	2	1	3
Адаптация	10	3	0	3
Эмоциональная комфортность	6	1	1	2
Поиск социальной поддержки	6	2	0	2
Самопринятие	4	1	0	1
Интернальность в сфере семейных отношений	3	1	0	1
Интернальность в сфере здоровья	0	0	0	0
Принятие ответственности	0	0	0	0

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Таблица И.1.

Базовые качества структуры вузовской местных студентов естественного
профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Эмоциональный комфорт	66	16	6	22
Принятие себя	61	18	3	21
Удовлетворенность собой	61	18	4	22
Ожидание внутреннего контроля	60	18	3	21
Положительная переоценка	57	19	2	21
Удовлетворенность ситуацией	54	18	1	19
Профессиональная адаптация	54	18	1	19
Удовлетворенность общением	52	18	0	18
Дидактическая адаптация	50	16	2	18
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	49	13	5	18
Принятие других	47	15	2	17
Планирование решения проблемы	45	15	2	17
Социальная адаптация	44	15	1	16
Принятие ответственности	41	7	7	14
Удовлетворенность деятельностью	39	13	2	15
Направленность на задачу	39	5	10	15
Уход от проблем	36	5	10	15
Направленность на себя	35	8	8	16
Потребность в дипломе	35	12	2	14
Самоконтроль	34	15	1	16
Дистанцирование	33	6	11	17
Потребность в знаниях	32	9	7	16
Доминирование	31	10	2	12
Поиск социальной поддержки	29	11	3	14
Бегство-избегание	29	8	8	16
Овладение профессией	27	11	3	14
Конфронтативный копинг	26	6	6	12
Направленность на взаимодействие	20	11	4	15

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица И.2.

Базовые качества структуры вузовской региональных учебных мигрантов
естественного профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Удовлетворенность деятельностью	54	18	2	20
Удовлетворенность собой	50	13	3	16
Удовлетворенность общением	48	14	4	18
Удовлетворенность ситуацией	48	18	2	20
Принятие себя	47	13	3	16
Ожидание внутреннего контроля	45	16	3	19
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	44	15	2	17
Принятие других	43	12	4	16
Эмоциональный комфорт	42	12	4	16
Планирование решения проблемы	41	14	2	16
Овладение профессией	40	14	2	16
Профессиональная адаптация	39	16	1	17
Бегство-избегание	38	7	9	16
Доминирование	37	16	1	17
Социальная адаптация	35	13	1	14
Дидактическая адаптация	35	13	3	16
Самоконтроль	34	14	1	15
Положительная переоценка	33	10	1	11
Уход от проблем	31	1	13	14
Направленность на задачу	30	7	6	13
Потребность в знаниях	28	11	5	16
Направленность на взаимодействие	25	3	8	11
Конфронтативный копинг	23	8	3	11
Дистанцирование	22	3	9	12
Принятие ответственности	19	7	1	8
Потребность в дипломе	19	4	5	9
Поиск социальной поддержки	15	6	3	9
Направленность на себя	5	2	1	3

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица И.3.

Базовые качества структуры вузовской студентов межрегиональных учебных мигрантов естественного профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Удовлетворенность ситуацией	57	17	4	21
Удовлетворенность собой	57	14	6	20
Эмоциональный комфорт	55	15	4	19
Принятие других	54	15	4	19
Ожидание внутреннего контроля	52	14	3	17
Доминирование	49	13	5	18
Принятие себя	48	14	3	17
Бегство-избегание	48	5	14	19
Удовлетворенность общением	45	13	5	18
Направленность на взаимодействие	44	13	9	22
Удовлетворенность деятельностью	41	13	3	16
Уход от проблем	40	5	14	19
Социальная адаптация	40	13	1	14
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	36	14	4	18
Профессиональная адаптация	31	15	6	21
Дидактическая адаптация	31	10	5	15
Положительная переоценка	31	13	1	14
Принятие ответственности	25	7	8	15
Дистанцирование	24	4	9	13
Направленность на себя	24	3	10	13
Овладение профессией	23	8	7	15
Планирование решения проблемы	22	7	4	11
Самоконтроль	21	9	4	13
Потребность в знаниях	18	7	4	11
Конфронтативный копинг	18	3	7	10
Потребность в дипломе	15	1	11	12
Направленность на задачу	15	6	2	8
Поиск социальной поддержки	12	5	3	8

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Таблица К.1.

Базовые качества структуры вузовской местных студентов гуманитарного
профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Эмоциональный комфорт	55	14	4	18
Удовлетворенность собой	55	15	5	20
Ожидание внутреннего контроля	53	17	1	18
Принятие себя	49	15	1	16
Удовлетворенность деятельностью	48	15	3	18
Удовлетворенность ситуацией	47	16	3	19
Дистанцирование	46	17	3	20
Уход от проблем	44	5	12	17
Принятие других	44	13	6	19
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	41	12	2	14
Удовлетворенность общением	40	14	2	16
Положительная переоценка	40	14	2	16
Доминирование	39	13	7	20
Планирование решения проблемы	38	16	1	17
Конфронтативный копинг	29	12	1	13
Профессиональная адаптация	27	6	4	10
Направленность на взаимодействие	26	11	3	14
Потребность в знаниях	22	6	6	12
Дидактическая адаптация	22	5	5	10
Социальная адаптация	22	6	4	10
Поиск социальной поддержки	22	10	1	11
Направленность на себя	20	3	6	9
Принятие ответственности	20	7	3	10
Бегство-избегание	19	5	6	11
Потребность в дипломе	18	10	0	10
Овладение профессией	17	9	1	10
Самоконтроль	16	3	10	13
Направленность на задачу	13	1	6	7

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица К.2.

Базовые качества структуры вузовской региональных учебных мигрантов
гуманитарного профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Эмоциональный комфорт	48	15	2	17
Принятие себя	48	15	3	18
Ожидание внутреннего контроля	46	13	4	17
Удовлетворенность деятельностью	46	12	4	16
Принятие других	42	13	3	16
Положительная переоценка	42	13	4	17
Уход от проблем	41	4	13	17
Удовлетворенность ситуацией	41	15	3	18
Поиск социальной поддержки	40	13	3	16
Социальная адаптация	37	14	1	15
Направленность на взаимодействие	35	9	6	15
Планирование решения проблемы	33	11	1	12
Доминирование	31	9	3	12
Овладение профессией	30	9	4	13
Удовлетворенность общением	28	10	3	13
Направленность на себя	24	3	11	14
Удовлетворенность собой	23	9	4	13
Дистанцирование	22	7	4	11
Конфронтативный копинг	20	7	2	9
Бегство-избегание	20	3	6	9
Направленность на задачу	18	0	8	8
Потребность в дипломе	18	2	7	9
Потребность в знаниях	18	4	5	9
Принятие ответственности	17	5	3	8
Самоконтроль	15	3	3	6
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	14	6	1	7
Профессиональная адаптация	13	7	1	8
Дидактическая адаптация	10	3	4	7

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица К.3.

Базовые качества структуры вузовской студентов межрегиональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Бегство-избегание	55	6	15	21
Эмоциональный комфорт	54	12	6	18
Положительная переоценка	54	12	6	18
Уход от проблем	50	5	15	20
Потребность в знаниях	50	13	7	20
Принятие себя	49	12	4	16
Доминирование	48	12	5	17
Овладение профессией	46	12	6	18
Планирование решения проблемы	46	13	5	18
Принятие других	42	13	7	20
Принятие ответственности	41	4	13	17
Ожидание внутреннего контроля	39	10	6	16
Конфронтативный копинг	37	12	4	16
Направленность на взаимодействие	37	2	13	15
Удовлетворенность ситуацией	30	12	5	17
Удовлетворенность общением	25	10	6	16
Направленность на задачу	23	8	3	11
Социальная адаптация	22	8	4	12
Удовлетворенность собой	19	5	7	12
Дидактическая адаптация	16	4	5	9
Поиск социальной поддержки	16	5	6	11
Самоконтроль	12	6	5	11
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	12	7	0	7
Потребность в дипломе	11	5	1	6
Профессиональная адаптация	11	4	2	6
Дистанцирование	10	6	1	7
Направленность на себя	10	4	4	8
Удовлетворенность деятельностью	9	4	3	7

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

Таблица Л.1.

Базовые качества структуры вузовской местных студентов технического
профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Положительная переоценка	54	15	3	18
Конфронтативный копинг	51	14	6	20
Планирование решения проблемы	50	13	5	18
Принятие ответственности	50	13	5	18
Самоконтроль	50	12	7	19
Эмоциональный комфорт	49	15	3	18
Принятие других	49	12	6	18
Принятие себя	48	17	1	18
Социальная адаптация	43	14	2	16
Ожидание внутреннего контроля	41	12	2	14
Удовлетворенность общением	40	10	3	13
Удовлетворенность собой	38	7	8	15
Профессиональная адаптация	37	13	3	16
Удовлетворенность деятельностью	37	12	4	16
Поиск социальной поддержки	36	11	4	15
Бегство-избегание	36	9	6	15
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	35	10	4	14
Направленность на задачу	33	5	9	14
Потребность в дипломе	32	5	10	15
Удовлетворенность ситуацией	32	11	5	16
Направленность на взаимодействие	32	5	9	14
Доминирование	28	6	7	13
Дидактическая адаптация	26	6	8	14
Дистанцирование	26	7	4	11
Овладение профессией	26	11	3	14
Уход от проблем	24	7	5	12
Направленность на себя	19	8	2	10
Потребность в знаниях	12	6	0	6

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица Л.2.

Базовые качества структуры вузовской региональных учебных мигрантов
технического профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Эмоциональный комфорт	64	18	6	24
Профессиональная адаптация	60	17	5	22
Принятие себя	52	15	4	19
Принятие других	49	11	6	17
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	46	17	1	18
Потребность в знаниях	45	13	4	17
Ожидание внутреннего контроля	44	11	4	15
Потребность в дипломе	41	14	2	16
Положительная переоценка	39	13	2	15
Планирование решения проблемы	39	14	3	17
Удовлетворенность общением	38	11	2	13
Дидактическая адаптация	37	12	3	15
Удовлетворенность ситуацией	37	12	1	13
Дистанцирование	36	6	10	16
Социальная адаптация	36	10	2	12
Самоконтроль	35	11	1	12
Удовлетворенность деятельностью	35	12	3	15
Уход от проблем	30	3	12	15
Удовлетворенность собой	28	8	2	10
Направленность на себя	24	3	9	12
Доминирование	22	10	4	14
Овладение профессией	21	2	9	11
Конфронтативный копинг	18	6	3	9
Принятие ответственности	17	9	2	11
Направленность на взаимодействие	16	2	7	9
Направленность на задачу	15	3	7	10
Поиск социальной поддержки	12	3	6	9
Бегство-избегание	12	2	4	6

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Таблица Л.3.

Базовые качества структуры вузовской студентов межрегиональных учебных мигрантов технического профиля обучения

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Принятие себя	65	21	1	22
Ожидание внутреннего контроля	64	20	1	21
Социальная адаптация	63	20	1	21
Профессиональная адаптация	61	20	1	21
Самоконтроль	60	20	2	22
Удовлетворенность деятельностью	55	19	1	20
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	55	19	0	19
Планирование решения проблемы	54	19	1	20
Положительная переоценка	53	20	1	21
Принятие ответственности	53	16	1	17
Поиск социальной поддержки	52	18	0	18
Удовлетворенность ситуацией	48	18	1	19
Удовлетворенность общением	45	18	0	18
Дидактическая адаптация	43	15	3	18
Бегство-избегание	42	14	1	15
Конфронтативный копинг	36	16	1	17
Принятие других	33	13	1	14
Овладение профессией	30	14	2	16
Удовлетворенность собой	29	12	0	12
Уход от проблем	28	10	3	13
Эмоциональный комфорт	28	15	1	16
Потребность в знаниях	24	10	1	11
Направленность на себя	23	8	3	11
Направленность на задачу	22	5	5	10
Доминирование	20	0	14	14
Направленность на взаимодействие	19	6	1	7
Дистанцирование	14	5	4	9
Потребность в дипломе	13	5	3	8

Примечание: W – структурный вес, R>0 – число положительных связей, R<0 – число отрицательных связей

Информационный буклет для учебных мигрантов

Факультеты ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Физический факультет (ул. Кирова, 8/10)
Декан – Кузнецова И.А., д. ф-м. н., профессор.
Телефон: +7 (4852) 30-32-62

Исторический факультет (ул. Советская, 10)
Декан – Федок В.П., д. ист. н., профессор
Телефон: +7 (4852) 30-85-50

Факультет социально-политических наук (ул. Советская, 10)
Декан – Киселев И.Ю., д. соц. н., профессор
Телефон: +7 (4852) 32-96-05

Факультет биологии и экологии (пр-д Матросова, д.9)
Декан — Еремейшвили А.В., к. б. н., доцент
Телефон: +7 94852) 47–82–98

Факультет психологии (пр-д Матросова, д.9)
Декан — Карпов А.В., д. пс. н., профессор, чл.-корр. РАО,
Телефон: +7 (4852) 44-17-71

Юридический факультет (ул. Собиннова, 36-а)
Декан — Тарусина Н.Н., к. юр.н., заслуженный юрист РФ
Телефон: +7 (4852) 72-83-82

Экономический факультет (ул. Комсомольская, 3)
Декан – Парфёнова Л.Б., д. эк. н., профессор
Телефон: +7 (4852) 30-33-44

Факультет информатики и вычислительной техники (ул. Союзная, 144)
Декан — Парфенов П.Г., к. ф-м. н., доцент.
Телефон: +7 (4852) 24-04-30

Математический факультет (ул. Союзная, 144)
Декан — Невский М.В., к. ф-м. н., доцент.
Телефон: +7 (4852) 24-86-17

Факультет филологии и коммуникации (ул. Свободы, 46)
Декан — Василевский А.И., к. эк. н., доцент.
Телефон: +7 (4852) 64-99-14



Дважды рожденный — в 1918 и 1970 гг. — ЯрГУ берет свои истоки в 1803 году, когда ярославский дворянин П.Г.Демидов основал в провинциальном городе на Волге Училище Высших Наук — впоследствии Демидовский юридический лицей. Сегодня Демидовский университет, как и два века назад, по-прежнему формирует научно-образовательную и культурно-просветительскую среду в нашей области и во всем Верхневолжском регионе.

Подобно тому, как в прошлые времена в Демидовском лицее учились представители разных сословий, так и сегодня многолика студенческая семья. ЯрГУ — это элитный вуз, который открыт для всех!

Ректор ЯрГУ им. П.Г. Демидова, д.х.н., профессор А.И. Русаков

**Психологическая служба ЯрГУ**

ул. Свободы, 46, ауд. №8
Телефон: +7 (910) 663-21-78
Постнова Анастасия Андреевна
Руководитель психологической службы – Смирнов Александр Александрович, к.пс.н., доцент.

Если у Вас есть проблемы в учебе, сложности при общении, Вы чувствуете себя некомфортно в новых учебных условиях, испытываете страх перед публичными выступлениями и многое другое, и, самое главное, Вы хотите решить эти проблемы, то можете смело позвонить и записаться на консультацию. Услуги предоставляются бесплатно.

Обязательна предварительная запись.

Иногороднему студенту

www.uniyar.ac.ru/outdoor/students/dormitory/
Общежитие (ул. Союзная, дом 141)
Телефон: +7(4852)24-40-08

Филитова Неля Новомировна - помощник проректора по работе с общежитиями.

Студенты, нуждающиеся в общежитии, с августа месяца подают в приемную проректора (1-ый корпус ЯрГУ, ул.Советская, д.14, каб.201) заявление с приложением справки о составе семьи с места регистрации и сведения о доходах членов семьи за последние 3 месяца.

Экскурсия

Телефон: +7 (910) 811-49-40 — Мария
Для иногородних студентов проводится обзорная экскурсия по городу. Ведется предварительная запись.

Тренинговые занятия

Телефон: +7 (910) 811-49-40—Мария
При поступлении у Вас произошло множество приятных и не очень перемен. Конечно, эти перемены влекут за собой возникновение проблем, решение которых отнимает много сил, энергии и времени, которого и так всегда не хватает. И данные занятия помогут Вам найти возможные пути решения проблем.

Ведется предварительная запись.

Транспорт

Расписание и маршруты городского транспорта можно посмотреть на сайте Яргортранса:

<http://www.yargortrans.ru/>

Расписание городского транспорта в режиме онлайн

yartp.ru

Научная библиотека ЯрГУ

<http://www.lib.uniyar.ac.ru/>
<http://vk.com/id163136792>

Научная библиотека ЯрГУ — одно из важнейших подразделений университета, которое способствует формированию интеллектуальной и культурной среды для деятельности студентов, аспирантов, преподавателей и научных работников.

Главное здание (ул. Полужкина роща, д. 1)

Режим работы: пн – пт с 10.00 до 18.00, сб с 10.00 до 16.30
Телефон: +7 (4852) 64-04-28

Филиал на факультете психологии и факультете биологии и экологии (пр-д Матросова, 9)

Режим работы: пн– пт с 9.00 до 17.00, сб с 10.00 до 16.00
Телефон: +7(4852) 42-22-72

Филиал на факультете информатики и вычислительной техники и математический факультет (ул. Союзная, 144)

Режим работы: пн– пт с 9.00 до 16.00, сб с 10.00 до 15.00
Телефон: +7 (4852) 64-61-13

Читальный зал юридического факультета (ул. Собиннова, 36)

Телефон: +7(4852) 30-79-55
Читальный зал исторического факультета (ул. Советская, 10)

Телефон: +7(4852) 30-31-37

Читальный зал факультета филологии и коммуникации (ул. Свободы, 46)

Телефон: +7 (4852) 64-99-12

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова



ГИД

ПЕРВОКУРСНИКА

<http://www.uniyar.ac.ru>

<http://vk.com/uniyar>

**Профком студентов ЯрГУ**

Советская 14, каб. 106а
Телефон: +7 (4852) 79-77-65, 79-77-86

http://vk.com/studclub_yargu_info
Борисова Надежда Свято-славовна — председатель профкома

Первичная профсоюзная организация студентов ЯрГУ объединяет всех студентов и аспирантов очной формы обучения.

Основные направления деятельности нашего профсоюза - это стипендии, студенческие общежития, пункты общественного питания (буфеты, столовые), культурно-массовые, досуговые и спортивно-оздоровительные мероприятия, волонтерство и благотворительные акции.

Так, студенческий профком участвует в распределении стипендиального фонда, в предоставлении мест в общежитиях, в решении споров и конфликтов между студентами и администрацией ВУЗа. Кроме того, студенческий профком участвует в распределении материальной помощи и различных пособий. Студенты, имеющие детей, ежегодно получают новогодние подарки.

Взаимопонимание и сотрудничество, сложившееся в отношениях студенческого профкома и всех служб Университета, оказывает положительное влияние на нашу совместную работу.

Мы твердо убеждены, что каждый из читающих эти строки способен внести свой вклад в наше общее дело решения студенческих проблем.

Успехов Вам на этом пути!

Программа занятий с элементами тренинга

Компоненты программы		Название блока занятия	Цель	Содержание блока занятия
№ занятия				
Социальный, профессиональный	№1	Самопрезентация	- научить техникам эффективной самопрезентации; - развить внутреннюю уверенность в себе; - овладеть умением контролировать речь и поведение в стрессовых ситуациях.	<p>I. Знакомство Упражнение 1 «Рулон ожиданий»</p> <p>II. Выработка ритуала приветствия – прощания. Введение правил группы. Определение намерений и целей участников.</p> <p>III. Эмоциональная диагностика</p> <p>IV. Основная часть Разминка Упражнение 2 «Рекламный ролик» Теоретическая часть. Самопрезентация: факторы, влияющие на успех Упражнение 3 «Сказочная самопрезентация» Стратегии самопрезентации Упражнение 4 «Выиграй приз»</p> <p>V. Завершение занятия Упражнение 5 «В чем мне повезло в этой жизни»</p> <p>VI. Рефлексия и обратная Упражнение 6 «Ритуал»</p>

Таблица Н.1 (продолжение)

Программа занятий с элементами тренинга

Компоненты программы	№ блока	Название блока занятия	Цель	Содержание блока занятия
Дидактический, профессиональный	№2	Тайм-менеджмент	<ul style="list-style-type: none"> - Обучить технологиям постановки целей; - отработать навыки оптимального планирования деятельности; - развить способность к эффективному распределению времени. 	<p>I. Приветствие, Разминка Упражнение 1 «Ритуал» Упражнение 2 «Расстановка приоритетов»</p> <p>II. Основная часть Теоретическая часть. Знакомство с матрицей Эйзенхауэра Упражнение 3 «Мои дела» Упражнение 4 «Ценности и приоритеты» Завершение блока Упражнение 4 «Один день из жизни студента»</p> <p>III. Завершение занятия Упражнение 5 «Ладонка»</p> <p>IV. Рефлексия и обратная связь Упражнение 6 «Ритуал»</p>

Таблица Н.1 (продолжение)

Программа занятий с элементами тренинга

Компоненты программы		Название блока занятия	Цель	Содержание блока занятия
	№ блока			
Дидактический	№3	Развитие внимания, наблюдательности	<ul style="list-style-type: none"> - повысить устойчивость произвольного внимания; - развить способность к более длительной концентрации внимания; - научить распределять и переключать внимание в ответственных ситуациях. 	<p>I. Приветствие, разминка Упражнение 1 «Ритуал» Упражнение 2 «Что в нем нового» II. Основная часть Упражнение 3 «Восточный базар» Теоретическая часть. Знакомство с понятием «внимание». Устойчивость внимания. Упражнение 4 «Черное, белое не брать; да и нет не говорить»» Концентрация внимания Упражнение 4 «Трехминутный тест» Распределение внимания Упражнение 5 «Два дела» Объем внимания Упражнение 6 «Опиши партнера» Переключаемость внимания Упражнение 7 «Напиши по порядку» III. Завершение занятия Упражнение 8 «Таможня» IV. Рефлексия и обратная связь Упражнение 6 «Ритуал»</p>

Таблица Н.1 (продолжение)

Программа занятий с элементами тренинга

Компоненты программы		Название блока занятия	Цель	Содержание блока занятия
	№ блока			
Дидактический	№4	Развитие памяти	- Овладеть классическими и современными техниками эффективного запоминания информации; - развить навыки и способности, связанные с обработкой больших объемов информации.	I. Приветствие, разминка Упражнение 1 «Ритуал» Упражнение 2 «Фрукты» II. Основная часть Теоретическая часть. Факторы, способствующие запоминанию. Рассмотрение мнемотехнических приемов Упражнение 3 «Запоминание слов» Упражнение 4 «Учим текст наизусть» III. Завершение занятия Упражнение 5 «Угадай чей голосок» IV. Рефлексия и обратная связь Упражнение 6 «Ритуал»
		Поведение в конфликте	-Познакомить со стратегиями поведения в условиях конфликта; - освоить способы разрешения конфликтов; - научить использовать приемы снижения уровня стресса в конфликте.	I. Приветствие, разминка Упражнение 1 «Ритуал» Упражнение 2 «Мы похожи - различаемся» II. Эмоциональная диагностика III. Основная часть Теоретическая часть. Знакомство с понятием конфликт. Упражнение 3 «Дискуссия «Плюсы и минусы конфликта» Стратегии поведения в конфликте Ролевая игра «Бомбоубежище» Упражнение 4 «Конфликт в транспорте» III. Завершение занятия Упражнение 5 «Я такая же, как ты...» IV. Рефлексия и обратная связь Упражнение 6 «Ритуал»
Социальный	№5			

Таблица Н.1 (продолжение)

Программа занятий с элементами тренинга

Компоненты программы		Название блока занятия	Цель	Содержание блока занятия
	№ блока			
Дидактический	№6	Развитие творческого мышления	<ul style="list-style-type: none"> - Активизировать собственный творческий потенциал; - развить гибкость восприятия, мышления; - развить нестандартный подход к решению проблемных ситуаций; - обучить приемам, способствующим развитию творческого мышления; - развить умение командной работы над нестандартными задачами. 	<p>I. Приветствие, разминка Упражнение 1 «Ритуал» Упражнение 2 «Вавилонская башня»</p> <p>II. Основная часть Теоретическая часть. Знакомство с понятием «творческое мышление» Упражнение 3 «Красный молоток» Критерии творческого мышления. Беглость Упражнение 4 «Оригинальное использование» Гибкость Упражнение 5 «Невероятная ситуация» Оригинальность Упражнение 6 «Ватрушка»</p> <p>III. Завершение занятия Упражнение 7 «Повешенье»</p> <p>IV. Рефлексия и обратная связь Упражнение 8 «Ритуал»</p>

Таблица Н.1 (продолжение)

Программа занятий с элементами тренинга

Компоненты программы	№ блока	Название блока занятия	Цель	Содержание блока занятия
Социальный	№7	Невербальные средства общения	<ul style="list-style-type: none"> - расширить возможности установления контакта в различных ситуациях общения; - отработать навыки понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; - овладеть навыками эффективного слушания; - подчеркнуть важность интонации, темпа речи в процессе коммуникации. 	<p>I. Приветствие, разминка Упражнение 1 «Ритуал» Упражнение 2 «Пересядьте те, кто...»</p> <p>II. Основная часть Теоретическая часть. Невербальный аспект коммуникации. Межличностное пространство. Упражнение 2 «Дистанция» Взгляд Упражнение 3 «Читаю по глазам» Оптико-кинетическая подсистема Ролевая игра «Мафия» Паралингвистическая подсистема Упражнение 4 «Интонации» Экстралингвистическая подсистема Упражнение 5 «Темп речи» Упражнение 6 «Луноход»</p> <p>III. Завершение занятия Упражнение 7 «Подарок»</p> <p>IV. Рефлексия и обратная связь Упражнение 8 «Ритуал»</p>

Таблица Н.1 (продолжение)

Программа занятий с элементами тренинга

Компоненты программы		Название блока занятия	Цель	Содержание блока занятия
Профессиональный	№ блока			
Профессиональный	№8	Самопознание	<ul style="list-style-type: none"> - Научить навыкам самоанализа и самовыражения; - провести анализ сильных и слабых стороны участников, по их мнению; - познакомить с основами аутогенной тренировки. 	<p>I. Приветствие, разминка Упражнение 1 «Ритуал» Упражнение 2 «Мы похожи - различаемся»</p> <p>II. Эмоциональная диагностика</p> <p>III. Основная часть Упражнение 3 «Каким меня видят другие» Упражнение 4 «Комиссионный магазин» Теоретическая часть. Окошко Джохари Упражнение 5 «Окошко Джохари» Основы аутогенной тренировки Упражнение 6 «Аутотренинг «Дом моей души»</p> <p>III. Завершение занятия Упражнение 7 «Аплодисменты»</p> <p>IV. Рефлексия и обратная связь Упражнение 8 «Ритуал»</p>