**Правительство Российской Федерации**

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования**

**"Национальный исследовательский университет
"Высшая школа экономики"**

###### Институт образования

###### Магистерская программа: Измерения в психологии и образовании

###### Выпускная квалификационная работа

На тему «Модель воспринимаемой адаптации студентов в условиях уникальной среды вуза: качественное исследование»

Студент группы № 701
Шаповалова Дарья Николаевна

Научный руководитель:
Тюменева Юлия Алексеевна

Москва 2014

Оглавление

[Введение 3](#_Toc390553120)

[Раздел 1. Теоретические основы исследования 6](#_Toc390553121)

[Глава I: Основные теоретические подходы к пониманию социально-психологической адаптации 6](#_Toc390553122)

[Основные психологические подходы к пониманию адаптации 6](#_Toc390553123)

[Основные социологические подходы к пониманию адаптации 9](#_Toc390553124)

[Глава II: Изучение когнитивных и некогнитивных стратегий адаптации студентов в вузе 12](#_Toc390553125)

[Раздел 2. Методология исследования 18](#_Toc390553126)

[Проблемная ситуация 18](#_Toc390553127)

[Объект и предмет исследования 19](#_Toc390553128)

[Исследовательский вопрос, цель и задачи 19](#_Toc390553129)

[Исследовательские предположения 19](#_Toc390553130)

[Интерпретация основных понятий 21](#_Toc390553131)

[Метод сбора и анализа данных 22](#_Toc390553132)

[Описание выборки 23](#_Toc390553133)

[Раздел 3. Результаты исследования 25](#_Toc390553134)

[Стартовые характеристики 25](#_Toc390553135)

[Мотивация, ценности и нормы 26](#_Toc390553136)

[Стиль жизни 29](#_Toc390553137)

[Индивидуальные характеристики 30](#_Toc390553138)

[Особенности вуза как уникальной среды и возникающие конфликтные зоны 32](#_Toc390553139)

[Нормативно-ценностные требования среды 32](#_Toc390553140)

[Конфликтные зоны 33](#_Toc390553141)

[Концептуальная схема процесса воспринимаемой адаптации в вузе 35](#_Toc390553142)

[Частные конструкты, обуславливающие протекание адаптации 37](#_Toc390553143)

[Фактическая успеваемость и воспринимаемая легкость обучения в школе 37](#_Toc390553144)

[Неявные знания и метакогнитивные навыки 39](#_Toc390553145)

[Субъективное оценивание своего обучения 41](#_Toc390553146)

[Регуляция процесса обучения 42](#_Toc390553147)

[Контроль 44](#_Toc390553148)

[Заключение 46](#_Toc390553149)

[Новизна результатов 46](#_Toc390553150)

[Значимость работы 47](#_Toc390553151)

[Перспективы дальнейших исследований 47](#_Toc390553152)

[Литература 48](#_Toc390553153)

Введение

В последние десятилетия российское образование претерпевает значительные изменения. В ответ на возникающую необходимость отслеживать производимый образовательными реформами эффект проводится все больше исследований как в сфере среднего, так и высшего образования. Постепенно формируется интерес к тому, как школьники и студенты совершают жизненно важные выборы на различных этапах своего обучения в условиях неопределенности, спровоцированной постоянным переструктурированием старой и формированием новой образовательной системы в России.

Переход из средней школы в высшую является одним из ключевых моментов в профессиональном самоопределении индивида. Вуз представляет собой промежуточную стадию между школой и работой. Если в школе ожидалось, что у школьников должны быть развиты «личностные, включающие готовность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию <...>, метапредметные, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия, предметные, включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению <…>» [Образовательные стандарты], то есть базовые навыки, то в вузе к студентам предъявляются более специфические требования. Перейдя в вуз, вчерашние школьники оказываются в новой для них среде. В ряде работ, посвященных различным аспектам этого перехода, указывается на иной характер новой образовательной среды, однако четко эта среда не описана ни в одной из них. В основном, существующие исследования посвящены изучению сопряженных с переходом трудностей, которые может испытывать молодой человек, а также факторам, способствующим успешной адаптации в новой среде (например, Yazedjian, Toews, 2006; Caplan, Henderson and other, 2002). В работах рассматриваются такие проблемы, как стресс при переходе из школы в институт, одиночество, связанное с потерей старых социальных связей [Parker, Summerfeldt and other, 2004; Parker, Hogan and other, 2006]. Для России также характерна проблема, связанная с низкой мотивацией к обучению [Савельева, 2007], обуславливаемая множеством факторов, например, тем, что существующая схема поступления позволяет поступить на несколько специальностей в рамках одного направления, и выбор профессиональной деятельности не происходит заранее. Таким образом, в существующих исследованиях вузовская среда рассматривается, как *новая образовательная среда*, подразумевающая *иной способ организации учебной деятельности*. Однако, помимо этого, можно предположить, что иной способ организации учебного процесса, новые социальные связи, нормативно-ценностный набор складываются в некую уникальную среду, характеризующуюся отсутствием жестких временных и содержательных рамок, ограничивающих учебное пространство, в котором находится студент. Учебные занятия, скорее, задают направление, в котором студент может изучать дисциплины, нежели полностью дают необходимый материал.

В данном исследовании мы допускаем, что уникальность вузовской среды позволяет студенту сформировать важные умения некогнитивного характера (например, самодисциплину, планирование и пр.), которые необходимы в дальнейшей профессиональной карьере, и прибрести которые возможно в вузе при относительно невысоком риске серьезных последствий «неформирования» этих умений.

Предметом анализа этого исследования является процесс адаптации студентов в вузе. Предположительно главной отличительной чертой социально-нормативной среды вуза является ожидание, востребованность и апелляция к развитым навыкам самоуправления со стороны студента. Поскольку предвузовские (школьные) условия жизни и учебы не предполагали этих навыков как ключевых для успешного социально-ролевого функционирования [Образовательные стандарты], то предположительно навыки самоуправления могут и должны быть в полной мере развиты во время обучения в вузе. И это, по-видимому, главная особенность именно студенческой адаптации.

Все рассмотренные в теоретической части данной работы исследования адаптации студентов в вузе касаются только какого-то одного или нескольких аспектов, сопровождающих процесс перехода из школы в вуз. Ни одно из исследований не охватывает процесс адаптации целиком, что вызывает вопрос: насколько релевантны рассматриваемые в этих исследованиях проблемы восприятию студентами себя в вузе и своего студенческого опыта? Мы не встречали работ, которые бы исследовали диапазон конструктов, на которые ссылаются сами студенты, чтобы объяснить изменения, происходящие с ними в вузе. Более того, фактически нет исследований, которые бы систематически описывали сами эти изменения.

Таким образом, основной вопрос, на который отвечает данная работа: как студенты описывают свое существование в вузе и изменения, которые с ними происходят? Целью работы является развитие номологической сети конструктов, используемых студентами, для описания и объяснения изменений, происходящих с ними в вузе.

Раздел 1. Теоретические основы исследования

Глава I: Основные теоретические подходы к пониманию социально-психологической адаптации

В социологии и психологии существуют целые направления, посвященные изучению адаптации как отдельного индивида, так и социальной группы. Среди исследователей нет единого мнения относительно самого понятия адаптации: существуют множества определений, затрагивающие различные аспекты этого явления. Однако суть каждого из них сводится к тому, что адаптация — это определенный род отношений между адаптирующимся (будь то индивид или группа индивидов) и средой. Кратко рассмотрим особенности понимания социальной адаптации в психологии и социологии.

### Основные психологические подходы к пониманию адаптации

Адаптация выступает в качестве одной из стадий развития личности в теории А.В.Петровского [Петровский, 1984]. При вхождении в новую общность индивид проходит три фазы становления своей личности внутри новой группы:

* *Адаптация:* усвоение действующих в новой для индивида общности норм и овладение формами и средствами деятельности. Принимая «правила игры», индивид как бы растворяется внутри группы и теряет часть своей индивидуальности. Однако Петровский указывает на субъективный характер этой потери: «Это достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе». Субъективно — потому что фактически индивид зачастую продолжает себя в других людях своими деяниями, изменениями мотивационно-смысловой сферы других людей, имеющих значения именно для них, а не для него самого» [Петровский, 1984, с.23]
* *Индивидуализация:* стремление индивида «не затеряться в толпе», очертить собственное пространство в группе. На данном этапе индивид ищет способы, которыми он мог бы проявить свою индивидуальность в группе.
* *Интеграция личности и группы:* взаимная трансформация личности и группы. Группа принимает индивидуальность личности, которая проявлялась на предыдущем этапе, и выстраивает новую нормативно-ценностную канву в соответствии с индивидуальными особенностями своего нового члена.

Таким образом, видим, что адаптация – это часть сложного процесса, который проходит личность при вхождении в новую социальную группу. Причем индивид проходит через все три фазы каждый раз при попадании в любую новую группу. Можно заметить, что на первой фазе индивид сталкивается с требованиями среды, переход на каждую из последующих фаз происходит за счет возникновения некоего конфликта между индивидуальностью человека и требованиями среды. Как отмечает ученый, успешное преодоление первой фазы и вступление во вторую определяют модель существования индивида в группе в дальнейшем: подчиненное положение по отношению к группе, лидирующее или равноправное. Также важно, чтобы индивидуальные качества человека ценились участниками группы, в которую тот пытается войти. Вполне возможно, что процесс адаптации, то есть принятия норм и ценностей группы, будет пройден успешно, но на этапе интеграции группа не примет нового участника, потому что его индивидуальные качества не были оценены в группе.

 В.А. Петровский развивает идеи отца и определяет адаптацию как «тенденцию субъекта к реализации и воспроизведению в деятельности уже имеющихся у него стремлений, направленность на осуществление таких действий, целесообразность которых была подтверждена предшествующим опытом (индивидуальным или родовым)» [Петровский, 1992, с. 26] В данном случае адаптация – это процесс приспособления либо индивида к окружающей среде, либо среды под нужды индивида. Как подчеркивает автор, индивид может и не иметь представления о том, к чему приведут его действия, но при этом действовать адаптивно, так как он имеет некую цель, к достижению которой стремится. Таким образом, адаптация требует наличия у индивида какой-либо цели. Не обязательно целью должно являться вхождение в группу. Скорее, вхождение в группу может быть средством достижения цели.

Рассмотрим еще несколько возможных подходов к определению адаптации [Налчаджян, 2010]:

1. Необихевиоризм: Адаптация – это с одной стороны состояние гармонии между потребностями индивида и требованиями среды, с другой – процесс достижения этого состояния.
2. Интеракционизм: способность проявлять «гибкость и эффективность» в случаях встречи с «новыми и потенциально опасными условиями», а также изменять сложившиеся условия в свою пользу [Налчаджян, 2010, c. 15]
3. Психоанализ:
	1. *аллопластическая адаптация:* приведение индивидом окружающей среды в необходимый для удовлетворения его потребностей вид;
	2. *аутопластическая адаптация:* приспособление личности к окружающей среде за счет ее изменения: приобретения необходимых навыков, изменения структуры личности и т.д.
	3. Поиск индивидом наиболее благоприятной для существования среды

Из всех приведенных определений видно, что процесс адаптации сопровождается активным взаимодействием индивида и среды. Так или иначе, итогом этого взаимодействия становится изменение свойств личности и среды. Очевидно, что абсолютно «чистых» ситуаций, когда изменяются свойства только одной из сторон, не бывает. Степень изменения зависит от степени инертности индивида и среды.

### Основные социологические подходы к пониманию адаптации

В социологии, как и в психологии, среди ученых нет единого мнения относительно определения термина «адаптация», а также относительно способов ее измерения. В последние годы ведется активная работа по созданию отдельной области знания – социологии адаптации, в рамках которой проводятся попытки описать и систематизировать основные теоретические подходы к пониманию адаптации как процесса взаимодействия структур. Набольший вклад в развитие данной области принадлежит российской исследовательнице Л.В.Корель, которая классифицировала основные подходы к пониманию адаптации. [Корель, 2005]

Социологическим наукам свойственно понимать адаптацию как процесс, приводящий социальную систему в соответствие со средой [Корель, 2005]. «Адаптация подразумевает *видоизменение* с целью приспособления к изменившимся обстоятельствам и гибкость в связи с этим. Адаптация – приспособление к изменившейся среде, происходящее путем *выработки измененных стереотипов поведения*» [Корель, 2005, с.34]

Одним из тех, кто так или иначе касался вопроса адаптации индивида в обществе, был Э.Дюркгейм. Его взгляды на социальное устройство подразумевали наличие стабильного заданного извне общества, как части объективной реальности, попадая в которое, индивид должен принять и усвоить существующие в обществе нормы. «Дюркгейм приходит к частичному осознанию того, что социальные нормы формируют индивидуальное поведение не непосредственно, а через определенные механизмы их интериоризации, что внешняя детерминация осуществляется через ценностные ориентации индивидов» [Гофман, 1972, с. 219]

В теории М.Вебера понятие адаптации было тесно связано теорией социального действия. Адаптация в данном случае является целерациональным действием, являясь наиболее оптимальным способом достижения своей рациональной цели индивидом. [Осянин, 2006]

Согласно теоретической концепции Р.Мертона, наиболее важными элементами социальной и культурной структуры являются (1) «цели, намерения и интересы, определяемые данной культурой. Они составляют сферу устремлений» [Мертон, 1966] и (2) регулятивные нормы, контролирующие выполнение этих целей, определяющие наиболее приемлемые способы их реализации. Равновесие данной системы сохраняется до тех пор, пока институализированные средства дают возможность достижения цели. В случае несовпадения возможностей и целей в обществе возникает конфликт. Автор приводит систему вариантов приспособления индивида к общественным требованиям (адаптации). Важно заметить, что адаптация рассматривается в контексте возможности достижения поставленных индивидом целей с помощью институциональных средств. Каждый индивид обладает своим набором средств достижения своих целей сообразно со своим общественным положением и социальной ролью в обществе. Таким образом, при рассмотрении адаптации затрагивается проблема ролевого конфликта.

В социологии с понятием адаптации тесно связано понятие социализации, предложенное П.Бергером и Т.Лукманом. Социализация – это «вхождение» индивида в общество [Бергер, Лукман, 1995] Важно отметить, что, согласно теории Бергера и Лукмана, существование индивида в обществе обуславливается процессом интернализации, который делает возможным интеракцию между индивидами в рамках одного общества. Интернализация понимается авторами как «основа понимания, во-первых, окружающих людей, а во-вторых, мира как значимой и социальной реальности» [Бергер, Лукман, 1995, с.213] Таким образом, вхождение в общества является возможным при условии совпадения понимания смыслов действий и ситуаций индивида и других членов общества. Причем эти смыслы не заданы извне, а передаются от других членов обществ, а в процессе взаимодействия. Таким образом, социализация – это приобретение смыслов, делающее возможным существование индивида в обществе.

Подведем итог: как в психологических, так и в социологических теориях адаптация понимается как процесс взаимодействия индивида и среды, смещается лишь акцент: психологи уделяют больше внимания изменениям личностных характеристик индивида, которыми сопровождается адаптивный процесс; социологи, в свою очередь подходят к вопросу адаптации более системно, рассматривая, скорее, характер взаимовлияния социальной среды и индивида. В целом, адаптация – это один из инструментов организации социальной реальности, делающий возможной организацию и реорганизацию социальной среды, а также существование индивида в ней.

Глава II: Изучение когнитивных и некогнитивных стратегий
адаптации студентов в вузе

Тема адаптации является хорошо изученной и разработанной. В это области проводилось и проводится множество исследований. Прекрасный обзор существующих российских работ приводится в статье [Горбунова, 2013]. Как утверждает автор, в российский исследованиях «не предпринимается попыток комплексного [рассмотрения] различных сторон адаптации», нет работ по изучению факторов адаптации, а также «не проводится национальных или межуниверситетских сравнений в силу отсутствия релевантных данных» [Горбунова, 2013, с. 51]. Таким образом, российские исследования можно поделить на следующие группы:

1. изучение возможных условий успешной адаптации и ее характера, как процесса [например, Лесникова, Белянина, 2011; Смирнов, Живаев, 2008; Елгина, 2010; Седин, Леонова, 2009]
2. изучение адаптации особых групп студентов [например, Ильина, 2010]

Среди зарубежных исследований можно найти работы по изучению стратегий адаптации в различных ситуациях, как, например, в [Wieczorkowska, Burnstein, 2004], либо факторов адаптации [Myles, Cheng, 2003] или рассмотрение образовательной адаптации во временной перспективе как некого глобального процесса, происходящего в ответ на социально-экономические изменения в обществе [Dresh, 1975]. Также среди зарубежных исследований часто можно встретить работы по изучению адаптации детей из групп расовых меньшинств, для которых язык преподавания не является родным [например, Brizuela, Garcia-Sellers, 1999].

Подведем итог: в литературе встречается несколько направлений исследований адаптации студентов в вузе:

1. Изучение адаптации представителей различных социальных групп. Основной фокус этого направления – индивидуальные особенности адаптирующегося: изучение адаптивного процесса при условии этих особенностей.
	1. адаптация к обучению представителей социально незащищенных групп, например, мигрантов, для которых язык преподавания не является родным, либо представителей национальных меньшинств и т.д. [например, Ильина, 2010; Myles, Cheng, 2003; Brizuela, Garcia-Sellers, 1999]
	2. адаптация к обучению на специфических специальностях: социальный работник, медицинский работник и т.д. [например, Бислаев, Куц, 2007]
	3. адаптация к обучению без указания специфики специальности [например, Горбунова, 2013; Лесникова, Белянина, 2011; Смирнов, Живаев, 2008]
2. Изучение факторов успешной адаптации [например, Yazedjian, Toews, 2006; Caplan, Henderson and other, 2002]. Основной фокус этого направления – рассмотрение условий окружающей среды, а также индивидуальных особенностей студента, которые обуславливают успешную адаптацию.
3. Изучение формирования адаптивных стратегий у студентов [например, Gall, Evans, Bellerose, 2000] Основной фокус исследований этого направления – рассмотрение взаимодействий личностных характеристик и условий среды, которые приводят к успешной адаптации студентов в вузе.

Наиболее важными для данного исследования являются работы из пп. 2 и 3, так как они охватывают предметную область, в которой планируется проведение данного исследования.

В ряде исследований в качестве факторов успешной адаптации были названы:

1. Мотивация [Shamionov R. M. et al., 2014; Chirkov V. I. et al., 2008]
2. Саморегуляция [Koestner R. et al., 2010]
3. Характеристики семейных отношения студента: сплоченность, поддержка, взаимопонимание внутри семьи, уровень контроля со стороны семьи [Caplan, Henderson and other, 2002; Credé, Niehorster, 2011; Gall, Evans, Bellerose, 2000]
4. Личностные характеристики индивида: самооценка и уверенность в своих силах, [Caplan, Henderson and other, 2002;]
5. Социально-демографические показатели [Credé, Niehorster, 2011, Hertel, 2002]
6. Предыдущий уровень достижений [Credé, Niehorster, 2011]
7. Психологическая независимость от родителей [Credé, Niehorster, 2011]

В рассмотренных исследованиях основной акцент делается на рассмотрении влияния личностных характеристик индивида и характеристик его семьи на процесс адаптации в вузе. Меньше внимания уделяется таким показателям как социально-экономический статус семьи студента, а также его школьной успеваемости. Однако стоит отметить, что в литературе, посвященной исследованиям в сфере образования, СЭС часто используется как предиктор успеваемости, что говорит о большом потенциале этого показателя для исследований. Например, в исследовании по изучению образовательных и профессиональных стратегий [Попов, Тюменева, Кузьмина, 2010] были выделены следующие предикторы академической успеваемости студентов: (1) социально-экономические, когнитивные и биографические данные (background), (2) навыки, связанные с обучением, (3) психологические характеристики.

СЭС используется в качестве предиктора успеваемости во множестве исследований в сфере образования. Например, [Davis-Kean, Sexton, 1982; Asbury, 1973] Под СЭС понимается такие формальные характеристики семьи индивида, как уровень дохода и образования родителей, занимаемая ими должность. Низкие показатели СЭС: отсутствие высшего образования у родителей, низкий уровень дохода семьи, – вполне могут стать предикторами низкой успеваемости. Высокие показатели СЭС — наоборот — могут быть хорошим основанием для высокой академической успеваемости.

Отдельная ветвь исследований – изучение когнитивных и некогнитивных стратегий, применяемых студентами во время обучения в вузе. [например, Pintrich, De Groot, 1990; Zimmerman, Pons, 1986; Ruban, Reis, 2006; Seiger, 1984] Мы обратили на них внимание потому, что информация по возможным стратегиям может стать основой для создания инструментария для этого исследования. Кратко рассмотрим несколько работ в данной области.

Одним из направлений является изучение стратегий саморегуляции (self-regulation strategies). Саморегулируемое обучение основывается на метакогнитивных стратегиях: планирование, мониторинг и модификация собственного процесса познания, - управлении и контроль студентами собственных усилий при выполнении академических задач; когнитивных стратегиях, которые студенты используют, чтобы выучить, запомнить и понять материал. [Pintrich, De Groot, 1990; Zimmerman, Pons, 1986; Ruban, Reis, 2006]

Вторым направлением является изучение процесса формирования меткогнитивных навыков. Первоначально идея принадлежит Р.Стернбергу, предложившему трехкомпонентную теорию интеллекта [Стернберг, 2002], в рамках которой был предложен концепт «метакогнитивные навыки».

В связи с обсуждаемыми концептами необходимо упомянуть про практический интеллект. Это умение решать практически задачи, используя прошлый опыт. Одним из аспектов практического интеллекта, по мнению Р.Стернберга и его коллег, являются неявные знания - «знания, отражающие практическую способность обучаться на основе опыта и применять приобретенное для достижения собственных целей» [Стернберг, 2002, с.103]

При поступлении в вуз, чтобы достичь успеха в учебе, студенты должны иметь некий опыт, который бы становился основой для адаптивных действий в новых условиях обучения, однако, опыт приобретенный в школе, не всегда эффективен, что фактически означает отсутствие необходимого опыта. Таким образом, успешны могут быть те студенты, у которых развит практический интеллект, и которые в ходе обучения успешно приобретают метакогнитивные навыки, которые, выстраиваясь из нового опыта, полученного в вузе, трансформируются в высокие академические достижения.

Большинство из рассмотренных исследований проводились с помощью количественных методов. Авторы предлагали либо эксплораторный вариант проведения исследований: проводя анализ с помощью логистических регрессий, либо конфирматорый, проверяя ранее выдвинутые в литературе гипотезы. Интересны в данном случае исследования [Zimmerman, Pons, 1986, Ruban, Reis, 2006], в котором проводится качественное исследование. Основной целью исследования являлось создание гайда для проведения полуформализованного интервью с целью изучения частоты использования тех или иных метакогнитивных стратегий. Однако недостаток подобного дизайна исследования в том, что авторы изначально «привязали» себя к уже готовому набору стратегий, фокусируясь на самих стратегиях, не учитывали характеристик среды, в которой они применялись.

Подведем итог:

1. Во всех рассмотренных исследованиях вузовская среда рассматривается как новая образовательная среда, но не учитывается возможный уникальный характер этой среды, связанный с появляющейся у студента свободой, размытыми контролирующими учебный процесс рамками.
2. Адаптация рассматривается как достижение индивидом максимального комфорта в новой среде, нередко связывается с успеваемостью.
3. Существует ряд исследований, связанных с изучением когнитивных и некогнитивных стратегий, применяемых студентами во время обучения в вузе. Однако в этих исследованиях характеристики среды являются фоном, так как акцент смещен в сторону самих стратегий.
4. Большинство существующих исследований по адаптации проводятся с помощью количественных методов, что позволяет предлагать статистически значимые модели, в которых в качестве предикторов выступают различные характеристики среды и индивидуальные характеристики, но упускается из вида сложная структура их взаимодействия друг с другом, что может давать самостоятельный эффект при адаптации.

Раздел 2. Методология исследования

Проблемная ситуация

Как было показано в обзоре литературы, существует множество исследований, которые рассматривают процесс студенческой адаптации, делая акцент на разных ее аспектах. Но в каждом из них вузовская среда не представлена как уникальная, обладающая отличными от всех других сред характеристиками. Очевидно, что процесс адаптации протекает примерно по одной и той же схеме в разных средах. Как было указано в обзоре литературы, обобщенно, процесс адаптации – это принятие индивидом норм и ценностей той среды, в которую он попадает. Так, можно предположить, что адаптация в школе, в вузе и, затем, при приеме на работу будет протекать примерно одинаково, что, однако, означает игнорирование особенностей каждой из сред. Одним из главных отличий данной работы является то, что при проведении исследования основной акцент был сделан на уникальности вузовской среды, в рамках которой студенты приобретают важные для их профессионального развития качества.

Кроме того, во всех рассмотренных ранее исследованиях изучаются лишь разрозненные конструкты, описывающие отдельные аспекты адаптации студентов в вузе. Причем эти кострукты не представлены в работах как часть общей системы адаптации, и это приводит к тому, что, как правило, они рассматриваются в отрыве от остальных компонентов адаптивного процесса. Данная работа, напротив, старается рассмотреть адаптацию в вузе как единый процесс, состоящий из четко определенного набора конструктов.

И последний, крайне важный, момент: ни одно исследование не отвечает на вопрос, какие из конструктов, используемых исследователями для описания адаптации, воспринимаются самими студентами, как значимые. Ни одно из рассмотренных исследований не изучает адаптивный процесс с точки зрения самих студентов. Иначе говоря, все изучаемые конструкты являются директивно заданными самими исследователями. Напротив, в этой работе все изучаемые конструкты – это именно те конструкты, которые, по мнению студентов, играют значимую роль в их адаптивном процессе.

Объект и предмет исследования

*Объект исследования:*процесс адаптации студентов в вузе.

*Предмет исследования:* восприятие студентами своего процесса адаптации.

Исследовательский вопрос, цель и задачи

Данное исследование имеет целью ответить на следующий вопрос: какие конструкты студенты используют для описания своей адаптации в вузе?

*Цель исследования:*изучить стратегии адаптации студентов к вузу как к социально-нормативной среде, предполагающей владение навыками самоуправления и позволяющей студентам эти навыки развить.

*Основные задачи исследования:*

* изучить особенности вуза как уникального пространства развития;
* изучить воспринимаемые трудности в вузе и способы их преодоления;
* построить модель воспринимаемой адаптации.

Исследовательские предположения

Первое предположение связано с характером вузовской среды. Как неоднократно говорилось ранее, предполагается, что вузовская среда уникальна. Ее уникальность по сравнению с предыдущей ступенью образования – школой – заключается:

* 1. в отсутствии жесткого временного регламента, который бы ограничивал время на выполнение заданий. Дедлайн всегда есть, но он «растянут» по сравнению со школьными сроками;
	2. в отсутствии жесткого внешнего контроля со стороны преподавателей и, в случае переезда, родителей;
	3. в повышенном уровне ответственности, связанным с тем, что появляется опасность быть исключенным из вуза и, соответственно, существует возможность не получить высшее образование или затруднить процесс его получения;
	4. в необходимости самостоятельного выбора части ключевых предметов (это характерно не для всех вузов, но хорошим примером является НИУ ВШЭ);
	5. в возможности самостоятельного выбора специализации;
	6. в необходимости самостоятельного решения возникающих учебных и бытовых (в случае проживания в общежитии) проблем.

С другой стороны, предполагаются отличия вузовской среды от последующего этапа – работы по найму. Возможные отличия состоят в:

* 1. степени санкций за неприобретение необходимых навыков. Например, если студент не научился правильно распределять свое время, это еще не означает, что его исключат из института, но это значительно понижает его шансы на приобретение серьезной должности;
	2. меньшем уровне ответственности: больше опций для того, чтобы в случае несделанных работ продолжать обучение;
	3. отсутствии внешнего контроля: на работе всегда есть начальство, которое контролирует выполнение работ, в вузе — акцент ставится на внутреннем контроле, когда студент должен сам контролировать качество и сроки выполняемых работ.

Предполагалось, что способы выстраивания адаптации могут быть значительно связаны с определенными социально-демографическими характеристиками студента, а именно с тем, имеет ли кто-то из его родителей высшее образование. Это означало бы не только наличие определенных ценностно-нормативных установок в семье по отношению к получению высшего образования, но и передачу культурного опыта от родителей к детям, связанного с самим процессом обучения, что значительно облегчало бы адаптацию студентов и давало им представление о вузовской среде заранее.

Изначально предполагалось, что схема адаптации представляет собой три взаимосвязанных уровня формирования навыков:

* 1. инструментальный: использование неких формальных операций и специфических когнитивных навыков. Например, выполнение различных видов работ по заданному образцу, формальное соответствие предъявляемым требованиям. Этот уровень адаптации не затрагивает метакогнитивные умения и, по сути, игнорирует возможности предоставляемые вузом для их формирования;
	2. уровень планирования: использование когнитивных навыков для создания собственных образцов выполнения работы, формирования собственного стиля работы, распределения собственного времени;
	3. уровень расстановки приоритетов: умение не только организовывать свой рабочий процесс, но и определять для себя приоритетные направления работы, выстраивать собственную стратегию в рамках обучения.

Интерпретация основных понятий

Центральное понятие данной работы – адаптация студентов к обучению в вузе. В качестве ключевого определения в рамках данной работы возьмем интегрированное определение на основе рассмотренных социологических и психологических теорий.

*Адаптация – приспособление индивида к условиям новой социальной среды, включающее в себя принятие нового социально-ролевого набора в рамках культурных требований социальной среды, как ответ на предъявление средой институционально установленных требований.*

В ходе анализа, как будет показано далее, добавилось еще одно понятие, используемое в данной работе – «конфликтная зона». В данной работе под «конфликтной зоной» мы будем подразумевать те участки ценностно-нормативного пространства вуза, в которых возникает конфликт между требованиями вуза, обусловленными ценностно-нормативным пространством и уникальностью среды, и тем недостаточным ресурсом, которым обладает студент, чтобы это требование удовлетворить.

Метод сбора и анализа данных

Исследование проводилось в качественной методологии в рамках обоснованной теории (grounded theory) [Strauss, Corbin, 1990]. Выбор методологии обоснован тем, что тема исследования является новой: по итогам проведения анализа литературы стало очевидно, что подобное исследование не проводилось. Несомненно, существуют исследования, которые изучают процесс адаптации в вузе, а также различные его аспекты, однако ни одно из них не учитывает специфику новой учебной среды. Данное исследование является поисковым, так как неизвестно то, как сами студенты воспринимают свою адаптацию, какие ее аспекты являются действительно важными в их восприятии. Качественные методы сбора данных, а именно полуформализованные интервью – хороший способ для изучения структуры какого-то явления и механизма его действия. Методология обоснованной теории предполагает взаимосвязь процесса сбора и анализа данных, что обеспечит наилучший исследовательский результат, так как в рамках рассматриваемой темы нет готовой теоретической рамки, которую можно было бы взять за основу. Методология обоснованной теории позволит формировать теоретическую рамку исследования в ходе сбора и последовательного анализа данных.

**Метод сбора данных:** серия полуформализованного интервью. С каждым из участников исследования интервью длилось от часа до полутора. Всего было проведено 15 интервью.

**Инструментарий:** гайд для полуформализованного интервью (Приложение 1). В гайд вошли следующие темы:

* Общие вопросы. Цель: составить портрет информанта, получить общее представление о прошлом – школьном опыте.
	+ Приобретенный в школе опыт.
	+ Трудности, возникающие при обучении в школе.
	+ Способы решения возникающих трудностей.
* Вопросы о поведении в течение первого курса. Цель: понять, какую поведенческую схему использовал информант: сформированную еще в школе или применил новую.
	+ Насколько пригодился школьный опыт
	+ Какие впечатления оставил вуз в первые несколько недель обучения
	+ Какие трудности возникали в это время
	+ Способы решения возникающих трудностей
* Вопросы о трансформации поведения. Цель: проследить динамику в изменении поведенческих паттернов в ходе обучения в вузе.
	+ Трансформации, происходившие с информантом на более старших курсах
	+ Новые проблемы и пути их решения

Описание выборки

В ходе данного исследования была использована т.н. теоретическая выборка, когда каждый новый случай для интервью отбирается по тому, как много новой информации он сможет дать. Для максимизирования получаемой информации информанты выбрались по принципу контрастности. Эмпирическим путем был определен набор характеристик, по которым подбирались информанты для интервью. Набор интервью заканчивался тогда, когда каждый новый информант переставал вносить какую-то новую информацию в исследование.

В выборку вошли студенты различных вузов Москвы: НИУ ВШЭ, РХТУ им. Менделеева, НИУ МЭИ, МГУ, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина и МГПУ. Все участники были студентами разных направлений и специальностей: технических (котло- и реакторостроение), естественно-научных (молекулярная биология), социальных (экономика, право, психология), сфера IT (бизнес-информатика). В выборке были случаи, контрастные по следующим характеристикам:

* успешность адаптации;
* успеваемость;
* национальность;
* полная или неполная семья;
* наличие высшего образования у родителей.

**Анализ данных**

Анализ данных осуществлялся в рамках обоснованной теории методами открытого и осевого кодирования. Сначала был определен список ключевых категорий и субкатегорий, которые студенты использовали для описания своего процесса адаптации в вузе. В процессе выделения категорий и субкатегорий принимали участие 3 эксперта, что минимизировало влияние мнения исследователя на результаты анализа. Затем, некоторые из категорий были сгруппированы в категории более высокого порядка, и каждой из групп было дано обобщающее название. Затем все полученные категории и группы категорий были объединены в общую теоретическую схему, описывающую процесс адаптации как ее воспринимают сами студенты.

Раздел 3. Результаты исследования

Стартовые характеристики

По результатам анализа был определен набор тех характеристик, которыми студент обладает во время поступления в вуз и которые он воспринимает как важные, необходимые для своей адаптации: (1) нормы, ценности и мотивация; (2) стиль жизни; (3) индивидуальные характеристики. Часть этих характеристик приобретается в ходе обучения школе, часть – это результат социализации и воспитания в семье. В первую группу вошли те конструкты, являющиеся результатом взаимодействия индивида и с его референтными группами – семьей, друзьями и т.д. Вторая группа характеристик содержит конструкты, описывающие способ организации жизни индивидов. Третья группа – это внутренние характеристики личности студентов. Часть этих конструктов достаточно часто рассматривается в различных исследованиях адаптации (например, Chirkov V. I. et al., 2008; Shamionov R. M. et al., 2014), другие – либо не рассматриваются вообще, либо используются лишь в отдельных исследованиях.

 Среди перечисленных групп нет социально-демографических характеристик, так как никто из участников исследования не указывал на то, что какие-либо из них значимы.

Изначально предполагалось, что наличие высшего образования у одного или обоих родителей может положительно влиять на успеваемость студента в вузе, а также его успешную адаптацию, однако в ходе интервью выяснилось, что наличие или отсутствие высшего образования у родителей не так важно для того, чтобы студент успешно адаптировался в вузе. Исследовательское предположение о том, что наличие высшего образования у родителей может косвенно помогать студентам освоиться в новой для них образовательной среде, было опровергнуто. Во-первых, потому, что, как правило, родители не делятся своим опытом обучения в вузе и тем, как они организовывали свое обучение. Это происходит из-за большого временного разрыва: родители либо не помнят, как у них происходил процесс адаптации, либо их модель не приемлема для их детей, либо требования их вуза не совпадают с требованиями вуза их детей.

*«Мне родители ничего особо не рассказывали про свое обучение. Говорили какие-то общие фразы, что надо будет учиться, то будет тяжело, что поступить – это не самое сложное. Это я и так понимал» (Роман, 19 лет, МГУ)*

*«У меня оба родителя имеют высшее образование, но в творческой специальности. Мама закончила консерваторию, папа тоже что-то такое с режиссурой, правда, связанное. Когда я поступила в университет, они мне не могли ничего рассказать про то, как там будет, потому что их обучение строилось совсем по другой схеме, они занимались совсем другим» (Александра, 23 года, НИУ ВШЭ)*

### Мотивация, ценности и нормы

Ценности и нормы, которыми обладает абитуриент, определяют его дальнейшее поведение, приспособление к новой для него среде.

Однако установки, которые формируют родители у своих детей по отношению к получению высшего образования, а также ценности, которые транслируются в семье, оказывают большое влияние на отношение к учебе в целом, а также на то, сколько усилий прикладывает человек при обучении. Например, студент из семьи, где родители не просто убеждены в необходимости и важности получения высшего образования, но сами являются наглядным примером для своих детей, более вероятно будет успешен в вузе.

*«У нас в семье всегда считалось очень важным получить высшее образование. Другие варианты и не рассматривались никогда. У меня все: и мама с папой, и бабушка с дедушкой, и две старшие сестры – имеют высшее образование. Можно сказать, что это такая семейная ценность, что ли. <…> классе в 8-м много общалась с бабушкой, которая в свое время была депутатом в Армении. Она стала для меня большим примером – мне очень хотелось походить на нее, поэтому именно тогда я впервые задумалась, чего же я хочу добиться в будущем» (Арминэ, 21 год, РГУ им.Губкина)*

Ценности, связанные с важностью получения высшего образования могут транслироваться как вербально, при разговорах родителей с ребенком, так и невербально, когда ребенок наблюдает, как родители самостоятельно или в учреждениях дополнительного образования продолжают обучение по текущей специальности или осваивают новую профессиональную область. Один из информантов в ходе интервью приводил в пример своего отца, который, являясь по образованию инженером, всю жизнь учится чему-то новому: начиная с того, как правильно организовать поход или кататься на горных лыжах, и заканчивая тем, как самостоятельно проложить электропроводку и настроить систему «умный дом». Нормативо-ценностная база, закладываемая родителями при воспитании ребенка, в дальнейшем определяет его успешность в выстраивании своего стиля обучения в вузе.

Мотивация к получению высшего образования в целом и мотивация к получению определенной профессии значительно влияют на то, насколько успешно студент адаптируется в вузе. Этот фактор связан с ценностно-нормативной базой, которую получает студент до начала обучения и во время обучения. Мотивация к получению высшего образования может быть сформирована до поступления с помощью следующих механизмов:

1. ценности, транслируемые семьей и/или другими референтными для человека группами – «высшее образование получить необходимо, потому что оно нужно и важно само по себе»;
2. чувство ответственности, которое формирует обязательства перед референтными группами – «высшее образование получить необходимо, потому что от меня этого ждут родители, я не должен обмануть их ожидания»
3. внешнее давление, которое оказывают члены референтной группы – «высшее образование необходимо получить, потому что меня заставляют это сделать»
	1. давление может касаться получения высшего образования в принципе, без привязки к конкретной специальности – необходимость получения высшего образования самого по себе
	2. давление может оказываться с привязкой к какой-то специальности – необходимость получения конкретной специальности
4. собственный интерес к какой-то из профессиональных областей, который можно удовлетворить с помощью учебы в вузе – «высшее образование необходимо получить, потому то мне интересна эта область, я хочу стать в ней специалистом»

Приведенные пункты иллюстрируют 2 типа мотивации: внутреннюю - (1) и (4) – и внешнюю – (2) и (3).

Кроме того, мотивация к обучению могла появиться уже в ходе обучения. Преподаватели, сокурсники или друзья с других курсов могли мотивировать студента как на обучение в вузе в целом, так и на получение конкретной специальности. Кроме того, конкуренция за право попасть на определенную кафедру или получить стипендию могли также оказать мотивирующее влияние на студента.

*«После первого курса мы должны были выбирать кафедру, на которой мы будем дальше учиться. И я всегда хотел учиться на самой популярной и сильной кафедре, но для этого надо было иметь хорошую успеваемость и хорошо пройти собеседование. С успеваемостью у меня не было проблем, кроме одной пересдачи по мат.анализу, которую я все-таки закрыл, но именно она сначала не дала мне пройти на кафедру. <…> Когда я начал учиться на кафедре, меня это сильно мотивировало. Если до этого со мной в группе были неглупые ребята, но которые не рвались отвечать на семинарах, не всегда делали задания, то теперь я попал в самую сильную группу, где, если человек знает, он это стремит показать. Глядя на них, не хочется упасть в грязь лицом, хочется быть на уровне» (Роман, 19 лет, МГУ)*

*«Когда ты готовишь презентацию на семинар, ты стараешься это делать хорошо, потому что как-то стыдно выходить с плохо подготовленной презентацией. Стыдно перед преподавателем, перед одногруппниками» (Кристина, 22 года, МПГУ)*

Таким образом, мотивация и ценностно-нормативная составляющая образуют одну из групп стартовых характеристик, которые студент использует для выстраивания своей адаптации в вузе.

### Стиль жизни

В ходе анализа интервью довольно четко была выделена категория, которую решено было обозначить как «стиль жизни». Суть этой категории состоит в том, что студенты при описании своего процесса адаптации достаточно часто указывали на свои увлечения, либо неформальные практики, которые они применяли в школе и которые затем перенесли в вуз. В целом, эта категория обозначает характер времяпрепровождения до поступления в вуз.

Важным моментом является то, как была выстроена жизнь молодых людей до поступления в вуз, и смогли ли «вписать» вуз в свою жизнь. По результатам анализа выделились 3 типа такого взаимодействия:

* вуз стал играть значительную роль в жизни человека, все увлечения и взаимодействия с другими людьми происходили, в основном, в вузе. Это происходило, как правило, в тех случаях, когда в жизни человека до поступления в вуз значительное место занимала школа.
* вуз стал равноправной частью жизни человека, но при этом у него сохранились и появились какие-то другие активности, которые также занимали определенное время, были источником взаимодействия с другими людьми, источником знаний, навыков и нового опыта.

*«Когда я поступил в вуз, по существу ничего не изменилось. Мы так же с родителями ездим кататься на лыжах каждый год, летом мы с сестрой вот уже 2 года подряд ездим в США к родственникам» (Евгений, 21 год, НИУ ВШЭ)*

* вуз не «встроился» в жизнь человека. До поступления в вуз сложился свой определенный образ жизни, какие-то увлечения, интересы, не связанные с профессиональной деятельностью, после поступления человек не захотел отказаться от части своих интересов, что привело к тому, что вуз остался в стороне.

*«Я никогда по-настоящему не знала, чего хочу. Ну не было у меня интереса ни к одной из специальностей, поэтому мне было абсолютно все равно куда поступать. <…> На первом курсе пары начинались рано, а мне было так далеко ехать, так лень вставать…особенно, если погода еще плохая, то я точно никуда не ехала. Я могла приехать на последнюю пару, чтобы встретиться с друзьями, или сразу после пар с ними увидеться» (Елена, 23 года, НИУ ВШЭ)*

Частным случаем проявления категории «стиль жизни» можно считать пропуски занятий. Пропуск занятия без уважительной причины – это поведенческая практика, которая может выступать как инструментом решения учебных проблем, так и самостоятельной проблемой, которая может негативно сказываться как на адаптации студента в вузе, так и на его фактической успеваемости. Отличие первого случая от второго состоит в цели такого поведения и качестве выполняемых функций. Первый случай – это осознанно применяемая поведенческая стратегия, во втором случае это может быть устоявшейся практикой, которая является частью ранее сформированного стиля жизни. Важно отметить, что во втором случае такое поведение дисфункционально, не имеет определенной осознаваемой цели, не приносит никакой ощутимой выгоды, просто человек так привык делать, и у него нет никаких ограничивающих это поведение факторов.

*«Я в школе практически не прогуливал занятия, потому что мама завучем была, и ей все жаловались на меня. Зато, когда я поступил в вуз, родителей рядом не стало, я начал пропускать занятия. Мне было не очень интересно, так как в первое время то, о чем нам рассказывали на лекциях, полностью повторяло мою школьную программу. А потом я как-то втянулся и так и продолжал пропускать все подряд и неделями мог не появляться на занятиях» (Дмитрий, 24 года, НИУ ВШЭ)*

Именно второй случай проявления такого поведения является частью категории «стиль жизни».

### Индивидуальные характеристики

В категорию индивидуальные характеристики студентов вошли их личные качества, когнитивные особенности, на которые они указывали при обсуждении своего процесса адаптации в вузе. Приведем несколько примеров:

*«Я понимаю, что у меня очень плохая кратковременная память. Например, я не мог в школе пересказывать параграфы, из-за этого мне ставили низкие оценки, не смотря на то, что я, объективно говоря, материал знал» (Андрей, 26 лет, нет ВО)*

Этот пример иллюстрирует то, как особенности когнитивных функций могут сказываться на успешности обучения. Успешность обучения косвенно связывалась студентами с успешностью адаптации. Этот вопрос будет рассмотрен позже.

*«У меня проблем с одногруппниками никогда не было. Единственная проблема, когда я очень устал, то я как-то замыкаюсь в себе, мне не хочется ни с кем разговаривать, но есть люди в моей группе, которые сразу этого не поняли и все равно пытались со мной разговаривать в такие моменты. Это раздражало, честно говоря» (Роман, 19 лет, МГУ)*

*«Я сама по себе очень ответственный человек. Я ответственная, и я привыкла, что, если есть какие-то трудности, то надо с ними бороться. Я так привыкла, я такая с детства была. Вот, когда я поступила на МИЭФ, я почти сразу поняла, что мне там не нравится, но я решила закончить год, я привыкла все доводить до конца, даже если это трудно» (Шушан, 22 года, НИУ ВШЭ)*

Приведенные выше два примера иллюстрируют то, как личностные характеристики, в данном случае – интроверсия и чувство ответственности, могут быть связаны с успешной адаптацией в вузе.

Ответственность, вообще, очень часто появляющаяся в интервью категория, которая объясняла, почему студенты успешны или неуспешны в своем обучении: «я прикладываю много усилий и делаю все, что в моих силах потому, что я ответственный», либо «мне лень что-то делать, я понимаю, что это безответственно, но я такой, какой есть». Некоторые из участников исследования отмечали, что они «ответственны так же, как и их родители», таким образом, чувство ответственности также приписать к семейным ценностям, хотя, безусловно, ответственность в значительной мере обусловлена характером человека.

Подведем итог: стартовые характеристики – те ресурсы или ограничения, которые студенты вовлекают в процесс адаптации – можно условно разделить на 3 группы: мотивация и ценности, стиль жизни, индивидуальные характеристики. Каждая из групп стартовых характеристик – это набор теоретических конструктов, за которыми «стоят» практически реализуемые студентами наборы паттернов поведения.

Как указывалось ранее, адаптация – это процесс, в котором участвуют 2 стороны: индивид и среда, обладающая своими характеристиками. Уже неоднократно упоминалось о том, что вузовская среда предъявляет свои уникальные требования к студентам. Эти требования рассмотрим в следующем разделе работы.

Особенности вуза как уникальной среды и возникающие конфликтные зоны

### Нормативно-ценностные требования среды

Вуз как среда обладает своими собственными характеристиками – как формальными, так и неформальными. Поясним, некоторые особенности и требования вуза можно проследить по официальным документам, например, продолжительность занятий, их содержание и определенный порядок, в котором они проходят, есть формальные требования, которые предъявляются студенту со стороны различных подразделений вуза, а также участников образовательного процесса. К таким требованиям также относятся требования обязательного посещения лекционных и семинарских занятий, правила выполнения и оформления домашних заданий и т.п. Однако, есть неформальные требования, предъявляемые как участниками образовательного процесса, а также определенные ценности и нормы, поддерживаемые в вузе, но не прописанные в официальных документах. К таким правилам относятся, например, лояльность преподавателя по отношению к посещению его занятий, при условии, что студент способен выучить и понять материал курса самостоятельно (при наличии официальных правил, обязующих студентов посещать все занятия). Один из информантов приводил в пример свой вуз, в котором одобряется и поощряется участие студентов в различных дополнительных неучебных клубах, сообществах и т.д. Такие студенты могут рассчитывать на дополнительную поддержку и в некоторых случаях лояльность со стороны преподавателей и администрации, хотя прямо нигде не указано на необходимость обязательного участия всех студентов в каких-либо организациях.

### Конфликтные зоны

В ходе интервью все без исключения участники исследования указывали на то, что вуз – это совершенно новая площадка для получения образования. Однако, единого мнения относительно того, в чем главное отличие школы и вуза, нет. Были выделены несколько конфликтных зон, в которых возникает диссонанс, основанный на одной из особенностей вуза. Каждая из особенностей порождает свое специфическое требование по отношению к студенту, а, так как в прошлом опыте студента этого требования не было, то возникающий конфликт разрешается приобретением студентом новых навыков. Естественно, эти навыки не возникают единомоментно, а являются следствием приобретения опыта через нахождение решений в сложных учебных ситуациях. Области, в которых у студентов возникают конфликты, в данной работе будем называть «конфликтные зоны». На основании интервью были выделены следующие особенности вуза, которые, в свою очередь, через создание конфликта образовывали свои конфликтные зоны:

1. Особенность вуза: возрастающая трудность обучения. Учиться сложнее, т.к. предметов больше, они порой трудные, преподавателей больше, у каждого свои требования к освоению курса, источников информации больше, нет единого источника информации, наподобие учебника в школе. Увеличивается эмоциональная нагрузка за счет смены круга общения, большей социальной дистанции между студентами и преподавателями, возникает чувство одиночества, заниженная самооценка, когда ничего не понятно, возможно восприятие новой среды как небезопасной.

*«Когда я поступила в вуз, все было такое незнакомое, и ездить пришлось дальше, чем я рассчитывала. <…> Чувствуется, что ты должен быть суперчеловеком: много ожиданий, много заданий, объемная работа, приходится прикладывать много усилий к обучению» (Кристина, 22 года, МПГУ)*

*«Через год после поступления мне стало не хватать общения с родителями, появилась какая-то тоска от того, что было не с кем поделиться какими-то своими переживаниями, которые друзьям не расскажешь» (Дмитрий, 24 года, НИУ ВШЭ)*

Конфликт состоит в разнице между привычностью школьной когнитивной и эмоциональной нагрузки и непривычностью вузовской нагрузки.

Что развивается: новые механизмы распределения ресурсов, саморегуляции, планирования и т.д.

1. Особенность вуза: аморфная в смысле видимых «контрольных точек», нет внешнего контроля, или он редкий, устроен по-другому, разные предметы требуют разного контроля и самоконтроля.

Конфликт состоит между сложившимся способом распределения ресурсов (время и усилия тратятся ежедневно и по расписанию, регулярный внешний контроль) и вузовской жизнью, где до сессии масса свободного времени и возможностей его потратить.

*«На мой взгляд, самое важное отличие вуза от школы состоит в том, что в школе у тебя есть расписание уроков, и к каждому уроку тебе надо сделать домашнее задание. В вузе у тебя есть какие-то сроки, но они даются сильно заранее, и ты всегда думаешь, что время у тебя еще есть» (Кристина, 22 года, МПГУ)*

Что развивается: нахождение другого способа распределения ресурсов: времени и сил, - приобретение неявных знаний и метакогнитивных навыков.

1. Особенность вуза: изменившееся количество и иной характер социальных контактов: горизонтальных – с другими студентами, вертикальных – с преподавателями.

Конфликт здесь: между существующим представлением об однородной массе одноклассников. Вертикальные контакты между параллелями в школе выглядят иначе: учителя выполняют роль воспитателей, советчиков – отношения между школьниками и учителями могут носить менее формальный характер, чем в вузе между студентами и преподавателями. В вузе преподаватели более отстранены от судеб отдельных студентов, контакты более обезличенные, более жесткая субординация.

*«У нас в институте преподавательский состав очень старый – средний возраст – лет 60 – это тихие советские инженеры, которые написали десяток книг. Они дают понять, что тут делают качественных инженеров и что это нужно прежде всего тебе самому, чтобы ты это не просто для галочки выучил и ответил, но еще понял и объяснил. <…> Для меня преподаватель – это, прежде всего, человек, который мне дает какие-то знания, у меня были какие-то личные симпатии к отдельным преподавателям как к людям, но я никогда не старался как-то завладеть их вниманием, расположить к себе специально» (Григорий, 23 года, НИУ МЭИ)*

Что развивается: научиться выстраивать свою социальную сеть.

Каждая из этих конфликтных зон требует от студентов выработки определенного набора способов поведения, которые они будут использовать для решения конфликтных ситуаций.

Концептуальная схема процесса воспринимаемой адаптации в вузе

Все описанные компоненты: стартовые характеристики студентов и конфликтные зоны, возникающие за счет требований вуза, выстраиваются в следующую схему адаптации так, как ее воспринимают сами студенты.



*Рисунок 1. Процесс адаптации в вузе в восприятии студентов*

На рисунке 1 в белых овалах показаны его стартовые характеристики, которые человек приобретает в семье и в школе. Эти стартовые характеристики используются студентом при попадании в новую для него образовательную среду. В центре графика расположен сам процесс приспособления студента к новым для него, конфликтным ситуациям (в зеленых овалах), которые являются следствием несовпадения форм организаций и требований учебного процесса в школе и в вузе.

Частные конструкты, обуславливающие протекание адаптации

В данном разделе будут рассмотрены частные конструкты, которые описывают способы, используемые студентами для решения возникающих в конфликтных зонах проблем, и косвенные факторы, определяющие протекание адаптации.

### Фактическая успеваемость и воспринимаемая легкость обучения в школе

Успешность обучения как отдельный конструкт не представлена на рисунке 1, однако в отдельных случаях она косвенно обуславливает процесс адаптации в вузе. То, как молодые люди воспринимают свою успешность в школе, в некоторых случаях оказывает влияние на то, как затем они выстраивают свой процесс приспособления к вузу в первые несколько месяцев.

Учеба в школе может быть описана через две категории: *фактическая успеваемость* и *воспринимаемая легкость обучения*. *Фактическую успеваемость* можно проследить по текущим и рубежным оценкам ученика, но и здесь есть нюанс, который следует учитывать: контроль и оценивание в средней школе выстроены таким образом, что текущие оценки определяют рубежные (за четверть/триместр и за год), причем рубежные оценки также выстроены в четкую иерархию: годовая оценка складывается из четвертных/триместровых. Текущие оценки, как правило, выставляются за работу в классе, домашние работы, контрольные и самостоятельные работы. Несданные и пропущенные работы оцениваются минимально возможной оценкой – «двойкой» при 5-балльной шкале. Следовательно, фактическая успеваемость может быть низкой даже, если ученик знает материал лучше одноклассников, но не сдал какие-то из работ, либо высокой или выше среднего, если у ученика сданы все работы при условии, если он знает минимально необходимый минимум или удачно списал.

*«Я, когда получал в конце года учебники на следующий год, прочитывал их за лето. <…> Мне было интересно, я запоминал основные идеи, которые там высказывались. Но вот, например, я не мог пересказать параграф, или, вот, задачи по математике терпеть не мог решать. Ну зачем? Я же понял решение одной, зачем еще 10 одинаковых делать? Поэтому оценки у меня были ниже среднего» (Андрей, 26 лет, нет ВО)*

Воспринимаемая легкость обучения показывает, как много усилий приходилось прикладывать ученику при освоении материала и выполнении заданных работ. При этом следует понимать, что высокая фактическая успеваемость далеко не всегда означает, что обучение дается ученику легко. Следующая простая таблица наглядно иллюстрирует это утверждение:

*Таблица 1. Взаимосвязь фактической успеваемости
и воспринимаемой легкости обучения*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Успеваемость |
| Высокая | Низкая |
| Воспринимаемая легкость | Легко | Учеба отнимает немного усилий и времени, ученик делает все или большую часть из того, что задают. | Учеба не требует много усилий от ученика – все дается легко, но ученик делает меньше необходимого минимума, не посещает занятия и/или не делает задаваемые работы, что существенно снижает его успеваемость  |
| Сложно | Ученику приходится прикладывать много усилий, чтобы выполнять все задания, но это компенсируется хорошей успеваемостью | Ученику плохо дается учеба, ему сложно выполнять задания, и он либо вообще перестает делать задания, либо делает небольшую их часть, что приводит к снижению успеваемости. |

 Анализ интервью показал, что студенты, для которых обучение в школе давалось достаточно легко, не требовало большого количества усилий, после поступления в вуз расслаблялись, ошибочно предвосхищая дальнейший уровень требований и сложности материала как низкий, что приводило к снижению успеваемости, либо проблемам при сдаче работ.

*«Когда я пришел в вуз, я думал, что все будет так же, как в школе. В школе было достаточно легко учиться, я схватывал все налету, да и программа школьная была простая. В вузе я расслабился. Я же достиг своей цели – поступил в вуз – и не заметил, как стал пропускать действительно важные вещи» (Дмитрий, 24 года, НИУ ВШЭ)*

С другой стороны, если во время обучения в школе человек сталкивался с трудностями, ему приходилось много времени и усилий тратить на достижения хорошего результата, то он воспринимал обучение в вузе, как новый вызов, требующий от него снова значительных затрат. В таком случае, человек оказывался лучше готов к новым трудностям в вузе. Таким образом, трудности обучения в школе выполняют своеобразную тренировочную функцию в отношении дальнейшего обучения.

### Неявные знания и метакогнитивные навыки

Школа и дополнительные занятия могут дать больше, чем набор фактических знаний по предметам. Помимо когнитивных навыков школа, а также другие заведения дополнительного образования становятся источником развития метакогнитивных навыков. «Они [метакогнитивные навыки] позволяют человеку планировать его деятельность, проверять то, что он делает в настоящий момент, и оценивать сделанное. Эти метакогнитивные навыки дают возможность выявить существование проблемы и выяснить ее характер, а также выбрать стратегию решения, проследить за ним и оценить результат после разрешения проблемы» [Стернберг, 2002, с.103]. Школа и дополнительное образование – это своего рода тренировка, в ходе которой школьники знакомятся с сутью образовательного процесса: его участниками, нормами и ценностями, сложившимися в рамках учебной ситуации, требованиями, предъявляемыми разными участниками образовательного процесса друг к другу. Полученные представления о том, как устроен учебный процесс, затем переносятся на вузовскую учебную ситуацию. Так, участники исследования отмечали, что в школе приобрели некоторые стратегии, которые помогали им решить учебные задачи быстрее и легче, которые потом успешно использовали во время учебы в вузе, например, списывание «на подоконниках», либо подготовка домашнего задания во время не очень важного и полезного, с точки зрения информанта, урока.

*«В школе, когда что-то не успеваешь, всегда можно было списать на подоконнике у одноклассника, в вузе мы делали практически то же самое: если мне надо было что-то быстро сделать, то я всегда мог либо взять готовую работу у кого-нибудь, либо «рыбу», в которую просто подставлял свои данные» (Григорий, 23 года, НИУ МЭИ)*

Эти действия закладывали основы навыков распределения времени, которые затем были необходимы в вузе. Примером использования метакогнитивных навыков в вузе может служить следующая стратегия: студент задает вопросы преподавателю во время занятий, чтобы преподаватель его запомнил, и в дальнейшем относился более лояльно к нему на экзамене. Приобретенный опыт один раз случайно, далее применяется как осознанная стратегия, которая при повторении приводит к одинаково положительным результатам.

С понятием «метакогнитивные навыки» тесно связано понятие «неявные знания». Неявные знания приобретаются при использовании метакогнитивных навыков. Неявные знания (tacit knowledge) Р.Стернберг определяет, как «знания, отражающие практическую способность обучаться на основе опыта и применять приобретенное для достижения собственных целей» [Стернберг, 2002, с.104]. Неявные знания – это осознание неформальных правил, которые каждый из преподавателей предъявляет своим студентам, либо которые складываются в вузе в отношении преподавателей и студентов, и выстраивание студентами своего поведения в соответствии с этими правилами. Некоторые участники исследования указывали на то, что во время обучения им было важно оценить уровень требований каждого из преподавателей, «найти свой подход к каждому из них».

*«Мне всегда было важно наладить контакт с преподавателем, найти к каждому свой подход. Мне очень важно понимать человека. Если я не буду понимать преподавателя как человека, то я не смогу понять то, что он объясняет» (Арминэ, 21 год, РГУ им.Губкина)*

Другой пример неявных знаний, формируемых в вузе, заключается в умении занять наиболее выгодную для себя позицию на занятиях, подать себя в выгодном свете перед преподавателем.

*«Еще я не люблю физкультуру, но даже на ней я умудряюсь получать хорошие оценки, не занимаясь физкультурой. Я просто заполняю всякие ведомости для преподавателя, записываю результаты и т.д. Если надо помочь с бумагами – я первая. Я все время провожу сидя, но мне так гораздо удобнее, чем прыгать-бегать. Я никогда этого не любила» (Анастасия, 19 лет, РХТУ им.Менделеева)*

### Субъективное оценивание своего обучения

Во время образовательного процесса все студенты, так или иначе, оценивают то, насколько они успешны в своем обучении, насколько получаемые ими знания соответствуют требованиям их будущей работы, насколько полные их знания и т.д. Это субъективное оценивание выстраивается, прежде всего, на том, какая мотивация превалировала при принятии решения начать обучение в вузе, а также, как она изменялась и дополнялась по ходу обучения. В ходе анализа было определено 2 типа таких оценок: (1) соответствие того, что студент знает фактически, тому, что он должен знать формально, и (2) насколько то, что он знает и чему его учат, соответствует тому, что ему необходимо знать для решения практических профессиональных задач в дальнейшем. Многие из информантов проводят четкую границу между формальным и фактическим знанием. Объем фактических и формальных знаний различается, как правило, по двум причинам: во-первых, из-за прогулов, во-вторых, из-за того, что студенты на каком-то этапе обучения начинают делить предметы на «важные для дальнейшей профессии» и «неважные», либо «обладающие высокими рисками несдачи» и «необладающие рисками». Деление на «важные» и «неважные» было характерно для всех информантов, прогулы – лишь для части.

Деление на «важные» и «неважные», или «рискованные» и «нерискованные» предметы является следствием нахождения студентов в конфликтной зоне «распределение ресурсов». Исходя из этого деления, студенты распределяют свое время подготовки так, что максимум усилий они тратят на «важные» и «рискованные», то есть те, незнание которых прямо или косвенно грозит проблемами в дальнейшем. Однако не все информанты считали такую стратегию обоснованной и правильной, так как «все предметы важны, на основе одних предметов строятся другие».

*«Курса со второго уже стало понятно, какие предметы, мне пригодятся в будущем, а какие нет. <…> Были еще предметы, которые мне были совсем неинтересны, но если среди них были важные для моей профессии, я все равно старалась их учить» (Шармах, 22 года, НИУ ВШЭ)*

*«Во время сессии я учу предметы по уровню их рискованности. Например, если я знаю, что вот на этом курсе очень жесткий преподаватель, то я буду готовиться больше. Или, например, я знаю, что если я не сдам вот эту работу, то ничего не будет, то я скорее не буду делать эту работу в пользу действительно требовательных предметов» (Григорий, 23 года, НИУ МЭИ)*

### Регуляция процесса обучения

В ходе обсуждения разделения предметов на группы по важности и рискованности была затронута тема о распределении сил в связи с этим разделением, что подводит нас к следующему фактору – регуляции процесса обучения. Одним из немаловажных навыков этой группы является навык верного распределения ресурсов: времени, о чем было уже сказано выше, усилий и финансов. Распределение времени и усилий – это одновременно и проблема, которая появляется, как правило, у все поступивших в вуз, и путь ее решения. Если в ходе обучения студент находит приемлемые способы верного распределения времени и усилий, что приводит его к повышению эффективности его обучения, что также влияет на то, насколько успешно он адаптируется в вузовской среде. В ходе анализа интервью удалось определить несколько легальных и нелегальных способов распределения ресурсов:

1. распределение предметов по важности и рискованности, о чем говорилось выше
2. распределение обязанностей между одногруппниками и/или друзьями при подготовке общих и/или индивидуальных заданий
3. делегирование выполнения всего или части задания
	1. за ответную услугу
	2. за деньги

Немаловажным ресурсом также являются социальные связи, которые формируются у студента во время обучения. Как отмечал один из информантов, «вуз – это место, где ты встречаешь новых людей, заводишь новые связи, вуз учит тебя общаться с людьми». Причем, наиболее ценны не столько сами связи, сколько умение ими распоряжаться. Успешным примером может служить случай, описанный в одном из интервью: информант установил и сохранил дружеские отношения с одним из своих преподавателей, который впоследствии помог с разработкой и осуществлением идеи эксперимента, легшего в основу дипломной работы информанта. Другим положительным примером использования социальных связей может послужить рассказ еще одного участника исследования, который описывал, как у него в общежитии сложилась традиция помогать друг другу в сложных ситуациях, связанных с учебой: когда другие знают, что у кого-то не написана важная работа, которая может стать причиной исключения, они при наличии свободного времени пишут эту работу за него. Кроме того, социальные связи – это мощнейший источник информации, которую можно использовать в свою пользу. Используя свои знакомства, можно узнать о каких-либо научных мероприятиях, либо получить инсайдерскую информацию о правилах сдачи тех или иных предметов, кроме того, можно получить работу или подработку. В данном случае мы имеем дело с тем, что М.Грановеттер назвал «силой слабых связей» [Granovetter, 1973], имея в виду то, что множество не очень близких и тесных знакомств оказывается полезнее, чем немногочисленные близкие контакты, позволяя получать разнообразную информацию об интересующем предмете. Если человек общается только в закрытом кругу, он лишен возможности получать новую информацию о чем-либо и обладает той же информацией, что и все участники этого закрытого общения. Именно поверхностные знакомства способны дать новую информацию. В качестве иллюстрации приведем пример одного из участников исследования: случайно встретившись в учебной части с одним из преподавателей, информант узнал о наличии в университете группы студентов, которые создают университетское телевидение, что стало одним из увлечений информанта.

### Контроль

Следующим немаловажным компонентом регулятивного фактора является контроль: внешний и внутренний, а также самоконтроль. Внешний контроль может осуществляться как со стороны родителей, хотя это скорее характерно во время учебы в школе, так и со стороны преподавателей и одногруппников.

Контроль со стороны родителей – это интересная тема, которая получила достаточно неоднозначное развитие в ходе интервью. Сильный внешний контроль со стороны родителей тесно связан с тем, как выстроена система мотивации в семье в вопросах получения высшего образования. При наличии жесткого внешнего контроля в семье в ходе интервью наблюдались разные пути развития протекания адаптации в вузе. При отсутствии интереса либо к обучению как процессу, либо к какой-то конкретной профессиональной области, жесткий внешний контроль может привести к противодействию и отказу от обучения в целом, либо сведению обучения к выполнению набора механических действий для получения необходимого минимума. В ряде интервью, в которых говорилось о наличии жесткого родительского контроля, часть информантов указывало на наличие у себя четкого профессионального интереса, что приводило к положительным результатам в обучении, другая часть, у которых интересы не были сформированы, либо подчинялись контролю и учились механически хорошо, либо, несмотря на наличие контроля, не достигали успехов в обучении.

Помимо внешнего контроля действия студента регулируются внутренним контролем, который, в свою очередь формируется за счет ряда факторов:

1. внутренний контроль может быть основан на чувстве ответственности перед родителями: «я знаю, что у папы есть определенные ожидания, которые он хочет реализовать через меня, и я не хочу неоправдывать его ожиданий»
2. кроме того, внутренний контроль может быть обоснован желанием не расстроить, порадовать родителей: «я знаю, что родители ждут от меня хороших оценок, что им это будет приятно, и я не могу их разочаровать. Как я могу еще их порадовать, если не сделать что-то такое, что им точно будет приятно?»
3. внутренний контроль может быть обоснован желанием не ударить в грязь лицом перед семьей, друзьями, преподавателями или одногруппниками. Как отмечал один из информантов, очень важно соответствовать своей группе, не подвести преподавателя, когда отвечаешь на семинарском занятии.

Заключение

### Новизна результатов

В ходе работы были определены конструкты, которые не рассматривались в других исследованиях, но они оказались важны для самих студентов как непосредственных участников процесса адаптации. К таким конструктам относится стиль жизни и индивидуальные характеристики как стартовые характеристики, которые студент использует для решения конфликтов, возникающих на основе требований вуза.

Новым также является само понятие «конфликтная зона» в применении к адаптационным процессам в вузе. Оно было использовано в работе для обозначения тех областей субъективных проблем и, в то же время, источников развития новых навыков, которые порождают требования вуза как уникальной среды.

Следует отметить, что инструменты, которые студенты используют для решения конфликтных ситуаций, также могут играть различные роли в адаптивном процессе и носить, как функциональный, так и дисфункциональный характер в разных конфликтных ситуациях. В определенных ситуациях поведение, которое маркируется как «плохое», например, пропуск занятий, может выполнять положительный функции, например, являться способом наиболее эффективного распределения своих ресурсов.

Еще одной отличительной особенностью работы является то, что вузовская среда здесь была рассмотрена как уникальная площадка для формирования необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности навыков.

Кроме того, основным результатом работы стала концептуальная модель адаптивного процесса, выстроенная непосредственно на основе того, как сами студенты воспринимают свой адаптивный процесс.

### Значимость работы

Представленная в работе модель описывает процесс адаптации студентов в вузе с точки зрения самих студентов, то есть данная модель систематизирует представления самих студентов об их процессе адаптации. Как и любая модель, она выполняет важную объяснительную функцию – дает представление о том, какие конструкты лежат в основе адаптивного процесса в вузе, как они взаимосвязаны друг с другом.

### Перспективы дальнейших исследований

Данное исследование может быть использовано в качестве теоретической рамки для дальнейших работ по изучению студенческой адаптации в вузе. Все отдельно изучаемые конструкты должны быть вписаны в общую схему и изучаться как ее составляющие. Эта работа предлагает такую базовую схему, которая может стать хорошей теоретической основой.

Литература

1. *Бислаев Р.В., Куц О.А.* Психологические аспекты адаптации студентов медицинского вуза // Современные наукоемкие технологии. 2007. №4. С.97-98
2. *Горбунова Е.В.* Адаптация студентов 1–3 курсов бакалавриата/специалитета к университетской жизни // Universitas. 2013. № 1(1). С. 48-64
3. *Елгина Л.С.* Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник Бурятского госуниверситета. 2010. №5 С.162-166
4. *Ильина А.С.* Содержание педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3. С.40-45
5. *Корель Л. В.* Социология адаптации: вопросы теории методологии и методики. Н.: Наука. 2005. С. 424.
6. *Лесникова С. Л., Белянина И. Н.* Преодоление студентами познавательных барьеров как условие их успешной адаптации к обучению в вузе // Вестник КемГУКИ. 2011. №17. С. 159-165
7. *Мертон Р.* Социальная структура и аномия // Социология преступности (Современные буржуазные теории) Москва, 1966. Перевод с французского Е.А.Самарской. Редактор перевода М.Н. Грецкий. М: «Прогресс». C. 299-313
8. *Налчаджян А. А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо. 2010. С. 368
9. *Осянин А. Н.* Анализ содержания процессов адаптации и социализации личности // Вестник Нижегородского университета им. НИ Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2006. №. 1.. 335-341.
10. *Петровский А. В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15—29.
11. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности // Российский открытый университет. М.: ТОО “Горбунок“, 1992. С. 224
12. *Попов Д. С., Тюменева Ю. А., Кузьмина Ю. В.* Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер // Вопросы образования. 2010.  № 4. С. 30-53.
13. *Савельева Н.Н.* Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т.14. № 37
14. *Седин В.И., Леонова Е.В.* Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 83-89
15. *Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж. и др.* Практический интеллект. СПб.: Питер. 2002. С. 272
16. *Asbury C.A.* Sociological Factors Related to Discrepant Achievement of White and Black First Graders // The Journal of Experimental Education. 1973. № 1 (Vol. 42). P. 6-10.
17. *Brizuela B.M., Garcia-Sellers M.J.* School Adaptation: A Triangular Process // American Educational Research Journal. Summer, 1999. №2 (Vol. 36). P. 345-370
18. *Caplan S. M. et al.* Socioemotional Factors Contributing to Ad justment Among Early-Entrance College Students //Gifted Child Quarterly. 2002. Т. 46. №. 2. Р. 124-134.
19. *Chirkov V. I. et al.* Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada // International Journal of Intercultural Relations. 2008. Т. 32. №. 5. P. 427-440.
20. *Credé M., Niehorster S.* Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences //Educational Psychology Review. 2012. Т. 24. №. 1. Р. 133-165.
21. *Davis-Kean P.E., Sexton H.R.* Race Differences in Parental Influences on Child Achievement: Multiple Pathways to Success // Merrill-Palmer Quarterly. 1982. №3 (Vol. 55). SPECIAL ISSUE: Educational Attainment in Developmental Perspective (July 2009). Р. 285-318
22. *Gall T. L., Evans D. R., Bellerose S.* Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time //Journal of Social and Clinical Psychology. 2000. Т. 19. №. 4. Р. 544-567.
23. *Granovetter M.* The strength of weak ties //American journal of sociology. 1973. Т. 78. №. 6. С. l.
24. *Hertel J. B.* College student generational status: Similarities, differences, and factors in college adjustment //The Psychological Record. 2010. Т. 52. №. 1.
25. *Koestner R. et al.* Self-regulation and adaptation during and after college: A one-year prospective study //Personality and Individual Differences. 2010. Т. 49. №. 8. P. 869-873.
26. *Myles J., Cheng L.* The social and cultural life of non-native English speaking international graduate students at a Canadian university // Journal of English for Academic Purposes. 2003. №2. Р. 247–263
27. *Parker J. D. A. et al.* Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university // Personality and individual differences. 2004. Т. 36. №. 1. Р. 163-172.
28. *Parker J.D.A., Summerfeldt L.J., Hogan M.J., Majeski S.A.* Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university // Personality and Individual Differences. 2004. №36. Р.163–172
29. *Pintrich P.R., De Groot E.V.* Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance // Journal of Educational Psychology. 1990, №1 (Vol. 82) Р. 33-40
30. *Seiger S. D.* Reaching beyond thinking skills to thinking strategies for the academically gifted // Roeper Review. 1984. Т. 6. №. 4. Р. 185-188.
31. *Strauss A., Corbin J.* Basics of Qualitative Research. Sage Publications. 1990. Pp. 256
32. *Ruban L., Reis S.M.* Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students // Roeper Review. 2006. №3(28). Р. 148-156
33. *Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grigoryev A. V.* Influence of Beliefs and Motivation on Social-psychological Adaptation among University Students //Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 112. P. 323-332.
34. *Wieczorkowska G., Burnstein E.* Individual Differences in Adaptation to Social Change // International Journal of Sociology. 2004. №3 (vol. 34). P. 83-99.
35. *Yazedjian A., Toews M. L.* Predictors of college adjustment among Hispanic students //Journal of The First-Year Experience & Students in Transition. 2006. Т. 18. №. 2. Р. 9-29.
36. *Zimmerman B.J., Pons M.M.* Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies // American Educational Research Journal. Winter, 1986. №4 (Vol. 23). Р. 614-628
37. Образовательные стандарты общего образования. Интернет-источник [http://www.edu.ru/db/portal/obschee/index.htm]

Приложения

Приложение 1

**Гайд полуформализованного интервью**

|  |
| --- |
| 1. **Общие вопросы (цель: составить портрет информанта, получить общее представление о прошлом – школьном опыте)**
 |
| * 1. Расскажите о себе? Расскажите о вашей семье? Кем работают ваши родители? Живут ли с вами оба родителя или только кто-то один?
 | Составить общее представление об информанте, о его семье |
| * 1. Где вы учились в школе: в крупном или маленьком городе? Какая это была школа: специализированная или обычная? Трудно или легко Вам давалась учеба в школе? Какие, преимущественно, у Вас были оценки в школе?
 | Понять общий уровень подготовки, который был у информанта до поступления в вуз. |
| * 1. Возникали ли у Вас какие-либо трудности в школе? Как часто, какого характера? Как вы с ними справлялись? Просили ли у кого-то помощи? У кого? Участвовали ли Ваши родители в Вашей школьной жизни? Как и насколько активно?
 | Узнать, какие трудности были у информанта в школе, понять роль родителей в его школьной жизни, а также причины активного или неактивного участия родителей в школьной жизни информанта. |
| 1. **Вопросы о поведении в течение первого курса (цель: понять, какую поведенческую схему использовал информант: сформированную еще в школе или применил новую)**
 |
| 1. Вспомните, пожалуйста, тот момент, когда вы впервые оказались в вузе. Опишите Ваши мысли и ощущения, которые у Вас возникли в это время:
	1. Что вам было уже хорошо знакомо? Что было абсолютно новым для вас?
 | Понять, были ли какие-то пересечения в восприятии вуза и школы для информанта. Понять, видит ли информант отличие между вузом и школой и как его воспринимает |
| * 1. Что для вас представляло сложность в первый момент? Как вы справились с этими сложностями? Что вы предприняли, чтобы как-то наладить ситуацию? Что или кто повлиял на ваши действия?
 | Узнать, какие трудности были у информанта в вузе, понять роль родителей в его вузовской жизни. Узнать стратегии, которые информант использовал для преодоления возникавших трудностей. |
| * 1. Как Вы учились в первое время после поступления: хорошо или плохо? Что влияло на Вашу хорошую/плохую учебу? Был ли среди Вашего окружения кто-то, кто бы Вам мог помочь? Боялись ли вы отчисления? Почему да/нет?
 | Много ли сил и времени тратил информант на обучение. Связаны ли его проблемы в обучении (если таковые вообще были) с внешними или внутренними факторами? |
| 1. Расскажите, как был организован ваш обычный учебный день? Расскажите более подробно о том, как Вы готовились к разным занятиям. Был ли у Вас какой-то устоявшийся график подготовки, или каждый раз это происходило по-разному?
 | Выявление поведенческих паттернов, характерных для студента на 1м году обучения.  |
| 1. Как вам кажется, были ли какие-то неписанные правила поведения на 1м курсе для достижения успеха в учебе? (Что важно: быть амбициозным, целеустремленным, или, наоборот, пассивным/не высовываться? Что от вас ожидалось со стороны сокурсников? Со стороны преподавателей?
 | Установить наличие или отсутствие, а также характер требований, которые вузовская среда (уникальная для каждого отдельного вуза) предъявляет новым студентам. |
| 1. В холе обучения на 1м курсе появились ли у Вас какие-то свои способы обучения, подготовки и сдачи работ и экзаменов? Какой-то свой план действий в этих ситуациях?
 | Выявление стратегий поведения, понять, формировались или не формировались особые стратегии адаптации. |
| 1. **Вопросы о трансформации поведения (цель: проследить динамику в изменении поведенческих паттернов в ходе обучения в вузе)**
 |
| * + 1. Теперь давайте поговорим о том, что происходило с Вами на 2, 3 курсе.
	1. Было ли что-то абсолютно новое для Вас в формате обучения на 2-3 курсах по сравнению с 1 курсом?
 | Изучить изменения формата обучения, если таковые были, их влияние на стратегии обучения студента.  |
| * 1. Появились ли у Вас новые проблемы по сравнению с первым курсом? Чем они существенно отличались от проблем на 1м- курсе? Как вы с ними справлялись? Кто вам помог?
 | Динамика восприятия проблем, изменение способов их решения. |
| * 1. Как Вы учились на 2-3 курсе: хорошо или плохо? Что влияло на Вашу хорошую/плохую учебу? Был ли среди Вашего окружения кто-то, кто бы Вам мог помочь? Боялись ли вы отчисления? Почему да/нет?
 | Динамика отношения к учебе, количество сил и времени на учебу. |
| * + 1. Расскажите, как был организован ваш обычный учебный день? Расскажите более подробно о том, как Вы готовились к разным занятиям. Был ли у Вас какой-то устоявшийся график подготовки, или каждый раз это происходило по-разному?
 | Динамика. |
| * + 1. Как вам кажется, были ли какие-то неписанные правила поведения на 1м курсе для достижения успеха в учебе? (Что важно: быть амбициозным, целеустремленным, или, наоборот, пассивным/не высовываться? Что от вас ожидалось со стороны сокурсников? Со стороны преподавателей?
 | Динамика, сравнение с 1м курсом |
| * + 1. В холе обучения на 2-3 курсах появились ли у Вас какие-то свои способы обучения, подготовки и сдачи работ и экзаменов? Какой-то свой план действий в этих ситуациях?
 | Динамика, трансформация. |
| * + 1. Как был организован Ваш учебный день в это время?
 |  |