

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА И ПРОФЕССИИ

Александров Е.П., Воронцова М.В.

ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», Таганрог, Россия (347930, г. Таганрог, Северная площадь, 3), e-mail:tfmgsu@mail.ru

В статье раскрывается сущность дидактической и профессиональной адаптации студентов вуза. Рассмотрены основные проблемы дидактической и профессиональной адаптации студентов. Учитывалось, что профессиональная адаптация – это процесс и результат отношений и взаимодействий, по крайней мере, трех элементов: обучающихся – образовательной среды – профессии. Профессиональная адаптация непосредственно связана с процессами социальной и профессиональной идентификации и становлением идентичности студентов. Отмечено, что в среде обучающихся наблюдаются разнообразные ошибки профессиональной идентификации и идентичности. Первые связаны с тем, что ментальный «образ специалиста», выступающий в качестве идеальной цели и определяющий основные черты и векторы учебной активности студентов, не соответствует реальности либо имеет существенные искажения. Показано значение адаптации с точки зрения общей успешности личности в образовательной и профессиональной практике.

Ключевые слова: адаптация, дидактическая адаптация, профессиональная адаптация, профессиональная идентификация, профессиональная идентичность

PROBLEMS OF ADAPTATION OF STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AND THE PROFESSION

Aleksandrov E.P., Vorontsova M.V.

Russian state social University, Taganrog, Russia (347930, Taganrog, North square, 3), e-mail:tfmgsu@mail.ru

The article reveals the essence of didactic and professional adaptation of University students. The main problems didactic and professional integration of students. Take into account that professional adaptation is a process and the relationships and interactions of at least three elements: students educational environment profession. Professional adaptation is directly related to the processes of social and professional identification-classification and formation of identity of the students. Noted that among students there are a variety of errors professional identification and identity. The first related to the fact that the mental "image expert", acting as an ideal goal and identifies the main features of the vectors of educational activity of students, does not correspond with reality, or has significant distortion. Shown is the adaptation from the point of view of the General performance of the individual in educational and professional practice.

Keywords: adaptation, didactic adaptation, professional adaptation, professional identification, professional identity

Опыт наших многолетних наблюдений свидетельствует, что подавляющее большинство абитуриентов искренно убеждено, что вуз – это учреждение, подобное общеобразовательной школе, но только ориентированное на определенную профессию. Это убеждение и провоцирует формирование у будущих студентов психологической установки на механический перенос стереотипов и моделей поведения, сложившихся на предшествующих этапах обучения, в новые образовательные условия. Разумеется, эти модели в образовательной среде вуза нередко оказываются не только недостаточно эффективными, но и ущербными.

Одновременно следует указать на иллюзорность представлений абитуриентов о будущей профессии. По данным А.П. Жигadlo и О.В. Якубенко, реальный интерес к профессии проявляют лишь 47% абитуриентов, а 40% – обнаруживают к ней негативное отношение, то есть, выбирая профессию, едва ли не половина абитуриентов руководствуется не связанными с профессиональной самореализацией установками [2]. Е.В. Недосека

отмечает, что лишь 46,7% первокурсников сознательно делают свой профессиональный выбор. Остальные либо не определились в выборе (23,9%), либо делают выбор под давлением каких-либо обстоятельств жизни (29,4%). Удивительно то, что ситуация мало изменяется и «на выходе»: лишь 51% завершающих курс обучения студентов обнаруживают высокий и достаточный уровни развития ценностно-смысловых установок в отношении приобретаемой профессии [5]. Сходные данные приводятся и в работах А.А. Реана, А.Р. Кудашева, А.А. Баранова [6] и др. Вот почему проблемы дидактической и профессиональной адаптации студентов в системе высшего профессионального образования составляют актуальное поле педагогической рефлексии.

Материал исследования

Как известно, термин «адаптация» (от лат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание) входит в категориальный аппарат ряда естественных и гуманитарных наук. В науках о человеке и обществе этот термин обретает отчетливо выраженный социальный, психологический и педагогический контексты, поскольку подразумевает процессы и результаты приспособления личности и/или социальной группы к социокультурным средам через усвоение ценностей, норм, поведенческих паттернов, характерных для этих сред, а кроме того – и преобразование самих социокультурных сред в соответствии с целями деятельности человека и общностей [4, с. 7]. Адаптивная активность человека носит, с одной стороны, преобразующий, а с другой стороны, – поисковый характер, так как преследует цель восстановления утраченного гомеостаза (баланса) между средой и организмом. Учитывая, что каждый субъект оказывается параллельно погруженным в разнообразные социокультурные среды, то трудности адаптации к одной социокультурной среде (дезадаптация) нередко являются следствием высокой степени адаптации к другой.

Адаптивная активность основывается на осознании личностью своих потребностей, актуальных и потенциальных возможностей. Нарушения гомеостаза могут возникать как в связи с такими изменениями среды, при которых ранее сформировавшиеся адаптационные механизмы обнаруживают свою неэффективность, так и при изменении потребностной и мотивационно-смысловой базы самого индивида. Но вместе с тем она зависит и от степени развития механизмов произвольной (волевой) саморегуляции поведения. Заметим, что адаптивная активность должна соответствовать природе и интенсивности переживаемого личностью дисбаланса, поскольку как чрезмерные (нередко – затратные, неэкономичные, приводящие к избыточным напряжениям), так и недостаточные реакции (например, в виде капитуляции, апатии) не приводят к эффективному решению проблемы [6, с. 57].

Поскольку адаптация – это приспособительное взаимодействие двух систем – личности и среды, то и оценивать ее эффективность можно с внутренней и внешней позиций. Внутренними индикаторами успешной адаптации являются психологический комфорт,

субъективная удовлетворенность собой и результатами своей деятельности, переживание чувства психологической гармонии, адекватная самооценка, готовность действовать, сотрудничать и пр. Внешними индикаторами успешной адаптации являются высокие статусные позиции, авторитет, признание сообществом профессиональной квалификации и компетентности. Разумеется, оптимальный уровень адаптации предполагает наличие определенного баланса внутренних и внешних индикаторов.

Фокусируя внимание на учебно-воспитательных взаимодействиях в образовательной среде вузов, мы можем рассуждать о двух относительно самостоятельных видах адаптации: дидактической и профессиональной. В психолого-педагогической литературе под термином «дидактическая адаптация» чаще всего понимают процесс и результат приспособления обучающегося к условиям конкретной образовательной среды, к принятым в ней ценностям, содержанию, методам и формам обучения. В исследовании Ю.А. Лобейко, Е.В. Тарановой, С.В. Русиновой и др. установлено, что до 30% от набора первокурсников не готовы к новой для них системе организации учебного процесса, что и является провоцирующим фактором для повышенного уровня фрустрации, тревожности и даже различных функциональных расстройств [4, с. 4].

Утвердившаяся в течение многовековой практики образовательная система вуза (кстати, исторически гораздо более древняя, чем дидактическое изобретение Я.А. Коменского) на самом деле имеет существенные, если не принципиальные, отличия от применяемой в общеобразовательной школе классно-урочной системы. Среди используемых в вузе организационных форм учебной работы (лекции, семинары, коллоквиумы, лабораторные работы, научно-исследовательская работа, практики и др.) едва ли не самой сложной формой обучения для первокурсников являются лекции. Ведь урок даже в старших классах школы предполагает неоднократные смены видов интеллектуальной активности. Наличие этих смен видов активности способствует сохранению устойчивости и концентрации внимания в масштабах 10-15 минут. Лекция же посвящается объемному, теоретически сложному содержанию и рассчитана на наличие сознательной интеллектуальной активности студентов, следующей логике и доказательной базе преподавателя. К такой моноактивности, к тому же распределенной в значительных масштабах времени, подавляющее большинство первокурсников, разумеется, еще не готовы; они устают, произвольно отвлекаются, упуская узловые моменты не только в информационной базе, но и в системе логических доказательств.

Кроме того, сильное отрицательное влияние на качественные показатели учебной работы оказывают укоренившиеся привычки к понуканию, волевому диктату извне (как к основному или даже как к главному стимулу учебной активности), волевая аморфность и слабо выраженное чувство ответственности. Большинство авторов, уделивших внимание

рассматриваемой проблеме, справедливо подчеркивают, что затруднения в адаптации к образовательной среде вуза в подавляющем числе случаев связаны не с недостаточностью интеллектуальных потенциалов студентов, а с неопределенностью мотивационно-смысловой детерминанты учебной активности [6].

Понятно, что переход в социокультурную среду вуза неизбежно связан с серьезной экзистенциальной перестройкой. Ведь даже хорошо знакомые первокурсникам еще по школьному обучению учебные дисциплины в среде вуза и содержательно, и методически трансформируются, а, следовательно, предполагают определенную перестройку смысловой системы, стратегических и тактических линий учебной активности. Этим и опосредуется необходимость организации психолого-педагогической поддержки в формировании смысложизненной концепции студента как самосозидающего субъекта, осуществляющего осознанный выбор своего жизненного пути. Такого рода рефлексивный опыт способен открыть студенту «человеческие измерения» образования и профессии, обеспечить гармонию и внутреннее единство рационального и аффективного начал в процессе самореализации в образовательной среде [7].

Не менее сложные вопросы возникают и в ходе профессиональной адаптации студентов. Профессиональное обучение в Европе вплоть до XIX в. преимущественно базировалось на «непосредственном погружении» обучающихся в профессиональную среду через взаимодействия «мастер – подмастерье», главенствующим в которых являлся тезис «делай как я». Профессия осваивалась единожды и на всю жизнь. В современных условиях общество создало специфические социальные институты профессионального обучения, которые часто отключены и даже в определенной степени отчуждены от профессиональной практики. Вот почему эффективная дидактическая адаптация студентов к социокультурной среде профессионального образовательного учреждения далеко не всегда автоматически означает эффективную адаптацию к профессиональной среде. Кроме этого, ускоряющиеся темпы научно-технического прогресса, социально-экономического развития общества ставят на повестку дня необходимость неоднократной в течение жизни профессиональной перестройки человека как по «горизонтали» – мы имеем в виду «переход» из одной профессии в другую или функциональные изменения в рамках одной профессиональной сферы, так и по «вертикали» – то есть речь здесь идет о восходящих или нисходящих перемещениях в социально-профессиональных иерархиях. Заметим, что сам феномен, который обозначается термином «профессии», по мере развития общества становится все более динамичным. Расширяется палитра функций профессий, становится гораздо более разнообразной статусная система внутри профессиональной сферы и т.д. Одни профессии выдвигаются на авансцену производительной деятельности человека, а другие оттесняются «в тень» или вовсе исчезают.

Вот почему и профессионально-образовательная система не сможет эффективно выполнять свои задачи, если будет носить «замкнутый» характер. Она должна быть устремлена в будущее, обеспечивать общую методологическую подготовку студентов, не ограничивающуюся узко утилитарной информацией, актуальной для «здесь и сейчас», а создавать внутренние условия для формирования интегративного качества личности, которую условно можно обозначить как «общая адаптивная способность личности». На этой основе человек сможет адаптироваться к любым изменениям в общественной жизни и производстве, которые возникнут и получат развитие в течение его профессиональной жизни.

Подчеркнем, что профессиональная адаптация – это процесс и результат «любви», гармоничных отношений и взаимодействий, по крайней мере, трех элементов: обучающихся – образовательной среды – профессии. Нами использовано здесь слово «любовь» целенаправленно, так как таким образом акцентируется ценностно-смысловая детерминанта взаимодействий в образовательной среде (ведь «насилно мил не будешь» – справедливо утверждает поговорка). Профессиональная адаптация выражается в определенной *координации, согласовании* взаимодействующих указанных элементов, в их «встречной настройке и подстройке». «Любовь» со стороны обучающегося находит воплощение в его стремлении приобщиться к профессии и профессиональному сообществу через пристрастную, окрашенную «партитурой» личностных смыслов познавательную активность. «Любовь» со стороны образовательной среды выражается через организацию личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса, стимулирующего позитивные самоизменения и саморазвитие студента. А «любовь» со стороны профессии к обучающемуся реализуется в открывающихся возможностях для самоактуализации и самореализации на разных иерархических уровнях целостной профессиональной системы в полном соответствии с имеющимся у личности комплексом «достоинств».

Профессиональная адаптация непосредственно связана с процессами социальной и профессиональной *идентификации* (от лат. *identifico* – отождествлять) и становлением *идентичности* студентов. Под идентификацией понимают процесс самоотождествления индивида с Другим или Другими, выступающими как образец для подражания, как источник заимствования ценностных оснований жизнедеятельности. Термин «идентичность» относится к сфере самосознания и самоосознания индивида, к его субъективному эквиваленту «Я» [6], к самоприспособлению [8], к сохранению собственной цельности и субъектности, непрерывности «Я» в изменяющемся мире [1, 3]. Именно наличием в психологической структуре студента идеального образа специалиста обеспечивается оценка феноменов наблюдаемой им социальной реальности под углом зрения профессии, а также целенаправленный или интуитивный отбор и интериоризация профессионально и личностно

значимых признаков (в виде информации, установок, ценностных ориентаций, поведенческих паттернов, ролей и др.), что в конечном итоге определяет становление индивидуального профессионального «почерка», «профессионального лица специалиста».

Однако заметим, что в среде обучающихся наблюдаются разнообразные ошибки профессиональной идентификации и идентичности. Первые связаны с тем, что ментальный «образ специалиста», выступающий в качестве идеальной цели и определяющий основные черты и векторы учебной активности студентов, не соответствует реальности либо имеет существенные искажения. Часть абитуриентов, поступающих на факультеты социальной работы, убеждены, что здесь обучают будущих государственных служащих, высокопоставленных чиновников. Встречаются и образы-кентавры, причудливо сочетающие противоречивые (а иногда – несочетаемые, аглютинативные) элементы, вступающие в конфликт с реалиями профессии. В результате, например, студент юридического факультета демонстрирует цинично пренебрежительное отношение к закону, студент, получающий педагогическую профессию – неприязненное отношение к детям и воспитательным взаимодействиям и т.п. Вторые возникают тогда, когда студентами неадекватно оцениваются собственные потенциалы в плане перспектив профессиональной самореализации. В одних случаях – это следствие неоправданно завышенной самооценки перспектив профессионального развития. В других случаях имеет место заниженная самооценка: субъект относится к себе и своим потенциалам уничижительно, проявляет «карьерную робость», «не смеет» претендовать на высокие позиции в социально-профессиональной иерархии.

А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А.Баранов установили, что значительное число первокурсников ориентировано на гипотетическую, иллюзорную профессию [6, с. 94]. Но гораздо чаще студенты вообще не склонны рефлексировать в тонкости профессии и образа «Я – специалист», а целиком и полностью ориентируются на привлекательность внешних условий и обстоятельств: на престиж конкретной профессиональной сферы в обществе и его структурах, на потенциальную доходность (при этом не всегда имеется в виду ее легитимный характер), на традиции, а иногда – на не соответствующие «живой» профессиональной практике представления микросреды и т.п. Отсутствие или диффузность, недостаточная четкость, равно как и откровенная ошибочность представлений не позволяют будущим специалистам оценивать и осмысливать феномены социальной реальности под углом зрения профессии, осуществлять как целенаправленный, так и интуитивный отбор, интериоризацию профессионально и личностно значимых признаков (в виде информации, установок, ценностных ориентаций, поведенческих паттернов, ролей и др.).

Практика показывает: с течением времени то, что казалось ярким, легким, заманчивым и привлекательным при более близком знакомстве оказывается сопряжено с рядом вначале

незаметных трудностей. Здесь кроется источник глубоких разочарований, когда значительно позднее профессия обнаруживает не только свои внешне привлекательные, но и «оборотные» стороны, которые были невидны, неочевидны или казались несущественными. Не случайно А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А.Баранов говорят о кризисе значительной части студентов третьего курса, поскольку именно в этот период обнаруживает себя иллюзорность ранних профессиональных представлений, на почве чего и возникает серьезный экзистенциальный перелом [6].

Известно, что профессиональная идентичность формируется на базе социальных установок и ценностных ориентаций референтных личностей, олицетворяющих собой позитивный образ специалиста, и референтных профессиональных групп. Ориентации на референтные структуры существенно повышают эффективность и сокращают временные рамки профессиональной адаптации. Однако взаимодействия с представителями профессиональной среды и «по поводу» профессии, если и имеют место, то являются скорее исключением из общего правила. Вот почему даже в период интенсивно развивающихся новых личностных образований, обеспечивающих осознанный или интуитивный поиск профессиональных идентификационных моделей, черты идеального образа специалиста (в смысле наиболее эффективного сочетания профессионально значимых качеств и свойств) и образа «Я – специалист» (когда личность, опираясь на имеющиеся представления об идеале, самооценку, мнения и позиции других людей из своего окружения, осуществляет своеобразный персональный профессиональный диагноз, анализ своих сильных и слабых сторон, возможностей, также как и основных направлений и этапов развертывания деятельности по «профессиональному самостроительству»), нередко имеют весьма неопределенный характер и слабо выраженную векторную направленность. На этом фоне формируется представление, что профессионализм складывается стихийно, сам собой, под влиянием идущих извне обучающих воздействий, а профессионально-значимые качества есть лишь некоторый «набор» так или иначе ориентированных на профессию знаний, умений (в том числе умений интеллектуального плана действий со знаниями) и навыков. Отметим, что преподаватели вуза, с которыми взаимодействуют студенты, являются специалистами в иной профессиональной отрасли. Они, прежде всего, являются субъектами педагогического взаимодействия, и педагогическое общение представляет собой основной «инструмент» их профессиональной самореализации. Понятно, что подавляющее число студентов готовят себя к совершенно иному поприщу. Очевидно, что важной и самостоятельной задачей вузовского обучения является создание уже на младших курсах устойчивого положительного отношения к будущей профессии, *основанного на реальном представлении о ней*, а также стимулирование развития способов учебной активности, адекватных требованиям социокультурной среды вуза

и профессии.

Другую сложность профессиональной адаптации обозначим как неправильный *выбор плана действий*, направленных на достижение цели. В адаптивных процессах важную роль играет то, как «инструментируется», какими путями, посредством каких действий достигается цель (даже весьма позитивная по своим общественным и личностным смыслам). При этом подчеркнем: поведение всегда, так или иначе, актуализирует ценности и смыслы. Вот почему перед индивидом, испытывающим проблемы с адаптацией к образовательной среде вуза и к профессии, стоит задача не просто изменить поведенческие реакции, а, как говорил Платон, *изменить свою натуру*, что составляет неизмеримо более сложную проблему личностного развития.

А.В. Серый справедливо утверждает, что человек в процессе самосозидания конструирует себя в настоящем как преемственную структуру по отношению к себе в прошлом и связывает все это со своими проектами себя в будущем [9]. И наоборот, «диффузное» переживание субъектом времени, когда обнаруживает себя отсутствие адекватной ориентации в пространстве собственной жизни, еще Э. Эриксон описывал как важный индикатор психосоциального кризиса [10]. Отсюда мысль, что эффективность адаптивных процессов определяется особенностями *временной организации* идентификационных моделей. Личность должна отчетливо регистрировать предшествующие этапы собственного развития (обозначим это как «личностный архив», историю личности, в том числе и ее профессиональную историю), констатировать уровень наличествующего развития, без чего оказывается невозможным выстроить направления (векторы) и общую стратегию профессионального самостроительства.

Процесс актуализации идеального «профессионального Я» должен быть представлен в виде развернутого во времени проекта, разбит на этапы, что дает возможность личности констатировать *успешность* их достижения и *прирост* профессионально значимых качеств и свойств. В этом случае студент становится субъектом, создающим (созидающим) собственную личностную и профессиональную историю, у которого высокой степени развития достигли механизмы профессионального смыслопорождения, который ставит перед собой и решает определенные лично и профессионально значимые цели, который с высокой степенью отчетливости видит свои профессиональные перспективы и основные пути (траектории) их достижения.

Проблема заключается в том, что планирование этапов профессионального становления с той или иной степенью отчетливости фиксируется в нормативных документах (например, в образовательных стандартах, в квалификационных характеристиках, в учебных планах и программах) и в педагогическом сознании преподавательского корпуса. Но вот вопрос:

становится ли этот план профессионального развития, сформированный обучающей стороной и фактически навязываемый «сверху», реальным планом профессионального становления студентов, представлен ли этот внешний план в их сознании? Чаще всего приходится давать на эти вопросы отрицательные ответы.

Выводы

Завершая наши рассуждения, подчеркнем, что проблемы дидактической и профессиональной адаптации студентов составляют актуальное поле педагогической рефлексии как на уровне специалистов, разрабатывающих образовательные регламенты и стандарты, так и на уровне непосредственных взаимодействий участников образовательного процесса. В целях эффективной дидактической и профессиональной адаптации студентов уже на начальных этапах обучения в вузе необходимо обеспечить:

1. Разработку и реализацию мероприятий, направленных на осознание и принятие студентами подлинных, а не мнимых ценностей образовательной среды и профессии, формирование соответствующего профессиональным требованиям идентификационного образа «Я-специалист».

2. Внутреннее согласование мотивационно-смысловых аспектов взаимодействий в системе «личность студента – профессия – образовательная среда».

3. Внедрение синтетических, переходных форм организации учебного процесса, перебрасывающих «мостик» между уже хорошо знакомой первокурсникам формой урока и распространенными формами обучения в вузе.

4. Разнообразные интеракции с референтными представителями профессиональных сообществ, позволяющие студентам осваивать модели поведения на разных уровнях профессиональной иерархии. В частности, полезную роль могут сыграть различного рода учебные, консалтинговые фирмы и клиники, с той или иной степенью детализации моделирующие профессиональные интеракции.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Воронцова М.В. Интенциональные детерминанты развития профессиональной идентичности будущих специалистов социальной работы // Человеческий капитал. – 2011. - № 8(32). – С. 44-47.
3. Жигadlo А.П., Якубенко О.В. Особенности адаптации первокурсников в условиях модернизации высшего образования. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2007. – 133 с.
4. Лобейко Ю.А., Таранова Е.В., Русинова С.В. Психолого-педагогическая поддержка

первокурсников вуза. – Ставрополь: АРГУС, 2007. – 236 с.

5. Недосека Е.В. Особенности социальной адаптации студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности (на примере вузов г. Мурманска): Автореф. дис. канд. соц. наук. – М., 2009. – 19 с.

6. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теории. Практика. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

7. Савельева Н.Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – вып. 37, том 14. – С. 328-332.

8. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/.../index.htm> (дата обращения: 17.02.14).

9. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / Науч. ред. М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

10. Эриксон Э. Детство и общество. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyahh.indeep.ru/psychology/erik_erikson.html (дата обращения: 17.02.14).

Рецензенты:

Макарова Е.А., д.псих.н., профессор Таганрогского института экономики и управления, г. Таганрог;

Михальчев Е.А., д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики Таганрогского государственного института им. А.П. Чехова (филиал РГЭУ), г. Таганрог.