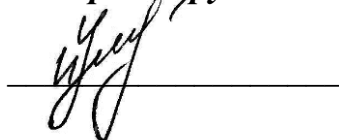


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



УЛЫБЫШЕВА Ирина Николаевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА
В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

Специальность

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, доцент
Березина Зинаида Игоревна

Ростов-на-Дону-2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	16
1.1. Теоретические аспекты изучения проблемы одиночества в студенческом возрасте	16
1.2. Особенности процесса адаптации к обучению в вузе.....	28
1.3. Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям обучения в вузе.....	37
Выводы по Главе 1.....	43
ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	45
2.1. Цели, задачи, выборка и ход исследования.....	45
2.2. Методическое обеспечение проведения исследования.....	48
2.3. Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.....	56
Выводы по Главе 2.....	61
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	63
3.1. Психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих разные виды и уровни одиночества.....	63
3.2. Взаимосвязь психологических особенностей личности будущих педагогов, переживающих разные виды одиночества и особенностей адаптации к обучению в вузе.....	74
3.3. Динамика переживания одиночества будущими педагогами с разными личностными особенностями на этапе адаптации к обучению в вузе.....	90
Выводы по Главе 3.....	106
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	110
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	113
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	136

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития социума, науки и производства, к подготовке специалистов предъявляются качественно новые требования, особенно это касается педагогической сферы деятельности. Вопрос исследования личности в педагогической профессии весьма актуален и востребован как в отечественной, так и в зарубежной науке. Но наибольший интерес, в последнее время, уделяется вопросу выявления взаимосвязи между психологическими особенностями личности будущих педагогов, переживающих различные виды и уровни одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе. Изучение психологических особенностей личности во взаимосвязи с переживанием одиночества, на этапе адаптации к обучению в вузе, выступает важной составляющей всестороннего изучения вопроса развития личности как субъекта педагогической профессии.

Переживание одиночества представляет собой одну из важнейших проблем общества, которая существует на протяжении многих лет. Как правило, в общественном понимании одиночество отождествляется со старостью или со зрелым возрастом, но многие практикующие исследователи, такие как А.Р. Кирпиков (2012), С.В. Малышева (2001), Н.А. Николаева (2005), Е.Е. Рогова (2005), Н.А. Рождественская (2001) и др., указывают в своих работах на наличие проблемы переживания одиночества в подростковом и юношеском возрастах. Можно говорить о том, что одиночество выступает острой проблемой современного общества, которую следует рассматривать не отдельно, а в комплексе различных факторов: возраста, социального положения, профессиональной сферы, личностных особенностей и т.д. Наиболее актуально исследовать проблему переживания одиночества у людей, которые по роду своей профессиональной деятельности включены в постоянное взаимодействие с другими членами общества.

Одиночество неоднородное в психологической науке понятие, оно может иметь различные уровни и виды переживания. В зависимости от различных

внутренних и внешних факторов, влияющих на личность, переживание одиночества, может быть как временным ответом на неблагоприятную ситуацию взаимодействия с окружающими, так и носить длительный характер переживания.

Исследование проблемы адаптации студентов педагогических направлений является одной из актуальных проблем образовательного процесса вуза, обусловленной влиянием успешности или не успешности прохождения процесса адаптации на становление отношения студентов к учебе, а также к будущей профессиональной педагогической деятельности. Процесс профессионального обучения нераздельно связан со многими социальными изменениями, такими как новый социальный статус, изменение социального пространства. Большой объем информации, недостаточное развитие навыков самостоятельной работы, которые необходимы для успешного овладения программой профессиональной подготовки, вызывают большое эмоциональное напряжение, что неблагоприятно сказывается на психическом и физическом здоровье студентов. Успешная адаптация помогает первокурсникам улучшить качество своей жизни и учебной деятельности. Неудачная адаптация, напротив, ведет к возникновению негативных эффектов, таких как плохое психическое состояние, напряженные отношения в коллективе и другие проблемы.

Личность педагога изучалась в психологической науке с учетом различных аспектов, но наибольшую актуальность тема изучения адаптации будущих педагогов, приобретает в связи с кадровым дефицитом педагогов в российских школах (А.А. Олейников, А.С. Пенькова, 2016). Так как, несмотря на активные меры поддержки педагогов на государственном и муниципальном уровнях (надбавки, льготное ипотечное кредитование, ранний выход на пенсию и т.д.), проблема остается не решенной. В связи с этим актуально решать данную проблему на этапе профессиональной подготовки педагогических кадров, для формирования внутренней мотивации, вовлеченности и развития в педагогической профессии.

Данное исследование посвящено изучению психологических особенно-

стей личности будущих педагогов, переживающих чувство одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе. Содержание и специфика самой профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты педагогических направлений, задает особые ориентиры в развитии и функционировании личности в профессии. Переживание одиночества студентами первого и второго курсов обучения педагогических направлений подготовки может негативно сказываться на успешности овладения учебным материалом, адаптации к новому социальному статусу, а также влиять на формирование образа педагогической профессии. Также следует отметить, что изучение психологических особенностей личности будущих педагогов во взаимосвязи с одиночеством в процессе адаптации к обучению в вузе редко выступали объектом исследования, что обуславливает его актуальность.

Степень разработанности проблемы исследования. На современном этапе развития проблематики исследования можно сделать вывод о наличии теоретических и практических наработок по теме исследования, при этом отсутствуют обобщающие работы, направленные на выявление влияния психологических особенностей личности будущих педагогов, переживающих чувство одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе. Проблема исследования адаптации студентов в период обучения в вузе рассматривалась следующими авторами: И.В. Агличева (2004), Н.А. Богачкина (2017), М.В. Годунов (2023) – комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза; С.А. Гапонова (2004), Н.В. Григорьева (2016), Л.К. Гришанов (2000), С.А. Петунова (2016), В.Д. Цуркан (2000) – особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения; Д.А. Данилин (2005) – системный анализ психофизической и социальной адаптации студентов; С.В. Дроздов (2000) – динамика мотивационно-смысловых образов личности студентов в процессе адаптации к учебе; Е.В. Ахмадеева (2023), В.П. Казначеев (2000), N. Del Angelo, H. Galdino-Junior, G. Oliveira Silva (2021) – современные аспекты изучения структуры адаптации; Е.В. Корепанова (2003), И.Е. Лилиенталь (2000) – психологическая

поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза; С.Н. Ковшилова (2010), С.А. Пакулина (2010) – адаптивные способности студентов педагогического вуза, их структура, факторы, средства развития; О.П. Степанова (2002) – психологическая адаптация и сопровождение студентов первокурсников на начальных этапах обучения.

Теоретическую основу рассмотрения проблемы сопровождения адаптации студентов в процессе обучения в вузе составили следующие авторы: У.С. Байзакова (2021), М.Б. Батюта (2016), А.В. Даниленков (2021), Г.К. Джумажанова (2020), Н.А. Долгушина (2009), Т.Н. Князева (2016), С.О. Коваленко (2019), Т.В. Королева (2021), А.Р. Масалимова (2019), Д.А. Меламед (2011), Г.К. Парфенопуло (2019), А.В. Позняк (2013), М.Н. Прозорова (2022), Е.В. Разгоняева (2002), С.С. Савельева (2012), Н.Ю. Сафонова (2019), Э.М. Сивохоп (2015), А.В. Теппоев (2019), А.М. Урусова (2018), А.Р. Фонарев (1997) – понимание профессионального обучения как первичной профессионализации; Л.И. Бойко (2002), Г.В. Буянова (2019), Ю.Ю. Лунина (2018), С.И. Петрова (2022), А.Л. Солдатченко (2017) – становление социальной позиции в студенческом возрасте; Л.А. Головей (2018), В.И. Мельников (2018), И.Р. Муртазина (2018), Т.А. Попова (2022), N.W. Affrunti, S. Frazier, T. Mehta, D. Rusch (2018) – исследование стресс факторов как пускового механизма становления профессионала в период обучения в вузе; И.В. Лилиенталь (2000), А.А. Магомедов (2018), А.А. Соколова (2016), Е.П. Шматова (2014), F. Baydar (2022), E. Garcia, B. Gargallo, I. Morera (2015), M. Ozgenel (2022), R.-Z. Peng, W.-P. Wu (2019), E. Yaqaп (2022) – психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза.

Основой для исследования одиночества выступили следующие работы: А.А. Артамонова (2007), S.K. Alzghari, Y.R. Lee, L.R.M. McCutcheon (2017) – переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников; Р.С. Вейс (1989), R. Banawa, De Vylder, J.A. Koyanagi, Z. Naritaa, H. Oh, S. Zhou (2022) – вопросы изучения структуры и процесса пе-

реживания одиночества; О.Б. Долгинова (2000), С.В. Малышева (2001), Е.Е. Рогова (2005), Н.А. Рождественская (2001) – изучение одиночества как психологического феномена; Н.А. Николаева (2005), A. Klein, J. Koelen, M.K. Nottage, N.Y.L. Oei, C.M. Van der Heijde, P. Vonk, R.W. Wiers, N. Wolters (2022) – понимание и переживание изолированности в юношеском возрасте; Л. Пепло, Д. Перлман (2009) – теоретические подходы к изучению феномена одиночества.

Цель исследования – изучить психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих чувство одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе.

Объект исследования – студенты педагогических направлений.

Предмет исследования – психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих чувство одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе.

Гипотезы исследования.

1. Психологические особенности личности будущих педагогов могут обуславливать переживание различных видов и уровней одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе.

2. Адаптация студентов к обучению в вузе может быть сложным, многоуровневым процессом, успешность которого взаимосвязана с психологическими особенностями личности будущих педагогов, а также с уровнем и видом переживаемого одиночества.

3. Показатели социально-психологической адаптации личности будущих педагогов и уровни одиночества могут изменяться в процессе адаптации к обучению в вузе.

4. Может быть разработана психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, переживающих разные виды и уровни одиночества.

В соответствии с целью, предметом и гипотезами были определены **задачи исследования:**

Теоретические

1. Проанализировать теоретические аспекты изучения проблемы одиночества в студенческом возрасте.
2. Рассмотреть особенности процесса адаптации к обучению в вузе.
3. Обобщить подходы к реализации психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Методические

4. Подобрать методический инструментарий, соответствующий целям исследования.
5. Описать программу диагностического исследования.
6. Разработать программу психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Эмпирические

7. Исследовать психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих разные виды и уровни одиночества.
8. Изучить взаимосвязь психологических особенностей личности будущих педагогов, переживающих разные виды одиночества и особенности адаптации к обучению в вузе.
9. Реализовать программу психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.
10. Проанализировать динамику переживания одиночества будущими педагогами с разными личностными особенностями на этапе адаптации к обучению в вузе после реализации психологической программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Теоретико-методологическим основанием исследования выступили принципы системного анализа психических явлений (П.К. Анохин, А.В. Брушлинский, Н.Д. Завалов, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко и др.), лич-

ностно-деятельностного подхода (Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.). Теоретические положения, сформулированные в работах ведущих отечественных психологов: о становлении человека как субъекта собственной жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон), о становлении личности с позиций культурно-исторического подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, В.А. Петровский), о поэтапности жизненного пути профессионала (П.Д. Заводчиков, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков). Теоретические разработки в области адаптации личности (С.М. Вишнякова, Т.Ю. Дорохова, Д.В. Колесов, И.А. Корниенко, Т.В. Майорова, В.И. Медведев, О.С. Пономарева, Д.А. Фарбер); практико-ориентированный подход к проблеме адаптации в образовании (Ю.П. Ветров, А.А. Вербицкий, С.А. Ларионова, Е.Б. Плотникова, Д.С. Третьяченко и др.). Исследования одиночества как социально-психологического феномена (К.А. Абульханова-Славская, С.Г. Корчагина, Ж.В. Пузанова, Е.Е. Рогова, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова), изучение культурно-исторических форм одиночества (О.В. Данчева, Н.Е. Покровский, Ю.М. Швалб), описание явлений близких к одиночеству – изоляции, уединения и др. (О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, А.У. Хараш), социально-психологические теории и концепции общения и формирования межличностных отношений между людьми (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.Н. Куницына и др.).

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в течение 4-х лет и состояло из 4 этапов.

1 этап (2019-2020 гг.) – анализ теоретического материала по проблеме исследования; определение теоретико-методологического аппарата; обоснование научных параметров исследования; определение критериев диагностики психологических особенностей личности студентов педагогических направлений, переживающих различные виды и уровни одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе; подбор соответствующего диагностического инструментария, проведение пилотажного исследования.

2 этап (2020-2021 гг.) – проведение констатирующего этапа исследования, анализ полученных эмпирических данных, разработка и реализация программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

3 этап (2021-2022 гг.) – проведение основного этапа эмпирического исследования, анализ полученных эмпирических данных и проверка их достоверности.

4 этап (2022-2023 гг.) – формулировка выводов исследования, разработка рекомендаций психологического сопровождения студентов с разными видами и уровнями одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе, определение направлений дальнейшего изучения рассматриваемой проблематики. Оформление рукописи работы.

Эмпирическая база исследования: 290 студентов очной формы обучения педагогических направлений подготовки (232 студента женского пола, 58 – мужского), возрастной диапазон респондентов от 18 до 20 лет. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет».

В работе использовалась следующая совокупность **методов исследования**:

– теоретические методы: анализ психологической литературы, аккумулированного педагогического и психологического опыта по рассматриваемой проблематике, моделирование, теоретическое обобщение результатов исследования;

– эмпирические методы: «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрае, П. Коста («Большая пятерка») в адаптации А.Б. Хромова [157], «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [153], методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой [64], «Диагностика переживания одиночества» Е.Е. Роговой [139], диагностический опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной [90]. Методы математической обработки данных: кластерный анализ (метод Варда),

корреляционный критерий r_s -Спирмена, Т-критерий Вилкоксона, Н-критерий Крускала-Уоллеса.

Достоверность и обоснованность результатов исследования достигались посредством проработки теоретической основы исследования, выбора подходящих методик и методов сбора и анализа данных. Выборка студентов, участвующих в исследовании, является репрезентативной. В процессе исследования использовались стандартизированные процедуры. Проводился количественный и качественный анализ полученных данных для объективной оценки результатов. Компьютерная обработка результатов проводилась с помощью компьютерной программы SPSS 21.0.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна. Установлено, что адаптация к обучению в вузе является сложным, многоуровневым процессом, успешность которого взаимосвязана с психологическими особенностями личности будущих педагогов, а также уровнем и видом переживаемого одиночества.

Эмпирически выявлены и проанализированы виды и уровни переживаемого актуального одиночества: временное, постоянное, эмоциональное, поведенческое, когнитивное.

Эмпирически определены и проанализированы психологические особенности личности будущих педагогов: экстраверсия / интроверсия, привязанность / обособленность, самоконтроль / импульсивность, эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость, экспрессивность / практичность.

На основе теоретического анализа разработана и реализована психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: предложено научное суждение о взаимосвязи различных видов переживания одиночества студентами педагогических направлений подготовки с процессом адаптации к обучению в вузе. Дополнено научное знание о взаимосвязи психо-

логических особенностей личности будущих педагогов и успешности адаптации к обучению в вузе. Выявлены условия, влияющие на эффективность адаптации студентов педагогических направлений с различными психологическими особенностями, переживающих различные виды и уровни одиночества, расширяющие теоретические знания о целях, содержании, технологиях и результатах профессиональной подготовки студентов педагогических направлений.

Практическая значимость исследования обусловлена актуальностью вопроса организации профессионального обучения и становления будущих педагогов, переживающих различные виды и уровни одиночества. Результаты исследования позволят определить особенности работы со студентами педагогических направлений подготовки с различными видами и уровнями одиночества, а также разработать рекомендации для успешной адаптации к обучению в вузе. Разработана и апробирована психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, переживающих разные виды и уровни одиночества с учетом возрастных особенностей, специфики профессионального образования. Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе может быть использована педагогами, кураторами, тьюторами, деятельность которых закреплена в нормативных актах образовательной организации в рамках реализации воспитательной работы, также данная программа может быть использована для адаптации иностранных студентов.

Положения, выносимые на защиту.

1. Психологические особенности личности будущих педагогов (экстраверсия / интроверсия, привязанность / обособленность, самоконтроль / импульсивность, эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость, экспрессивность / практичность) обуславливают переживание различных видов (постоянное, временное, эмоциональное, когнитивное, поведенческое) и уровней переживания одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе. Выяв-

лены значимые взаимосвязи между преобладающими личностными факторами и видами переживаемого одиночества.

2. Адаптация студентов к обучению в вузе является сложным, многоуровневым процессом, успешность которого взаимосвязана с психологическими особенностями личности будущих педагогов, а также с уровнем и видом переживаемого одиночества. В зависимости от вида переживаемого одиночества респонденты показывают различные показатели адаптивности к деятельности обучения в вузе и адаптивности к учебной группе. Для студентов 1 курса, переживающих поведенческое, эмоциональное, временное одиночество, характерными являются следующие показатели социально-психологической адаптации: высокий уровень адаптации, самопрятия, прятия других, эмоциональной комфортности, преобладание интернальности над экстернальностью, стремление к доминированию и низкий уровень эскапизма для респондентов. Респонденты, испытывающие постоянное одиночество, характеризуются преобладанием дезадаптации, неприятия себя, неприятия других, экстернальностью, высокой потребностью в доминировании и высоким показателем эскапизма. Для студентов с когнитивным одиночеством свойственно проявление дезадаптации, неприятие себя, неприятие других, ощущение эмоционального дискомфорта, экстернальность, ведомость, высокий уровень эскапизма.

3. Показатели социально-психологической адаптации личности будущих педагогов и уровни одиночества могут изменяться в процессе адаптации к обучению в вузе. Статистически доказано уменьшение глубины переживания постоянного, эмоционального и когнитивного одиночества, которые при начальном замере имели высокие показатели, свидетельствующие о глубоком переживании данных видов одиночества. Показатель прятия других имеет тенденцию к увеличению, также выявлена положительная динамика в показателях эмоциональной комфортности, проявлении лидерских позиций, переход респондентов от экстернальности к интернальности. Уровень эскапизма после ре-

ализации программы значительно снизился у респондентов со всеми видами переживаемого одиночества.

4. Разработана и реализована психологическая программа сопровождения адаптации студентов, переживающих разные виды и уровни одиночества, к условиям обучения в вузе. Программа включает в себя: диагностику личностных качеств, показателей одиночества и адаптации, информационно-просветительские мероприятия, изучение структуры межличностных отношений и психологического климата в группе, проведение тренинговых мероприятий, направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия в группе. Разработанная и реализованная психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе позволила снизить глубину переживания одиночества различных видов, повысить уровень адаптированности к учебной деятельности вуза и студенческой группе. Также качественно повысились показатели социально-психологической адаптации, что доказывает эффективность и перспективность дальнейшего использования данной программы сопровождения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, 2019-2023); были представлены на: Международной научно-практической конференции «Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях транзитивного общества» (Ростов-на-Дону, 2019); Международной научно-практической конференции «Профессионализм педагога: психолого-педагогическое сопровождение успешной карьеры» (Ялта, 2020); Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании: психология, педагогика, дефектология» (ИТЕ-2021) (Ростов-на-Дону, 2021); VII Международном форуме по педагогическому образованию «Педагогическое образование: Новые вызовы и цели» (Казань, 2021); VII Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» (Ростов-на-Дону, 2019); XII, XIII, XIV, XV Интернет-конференции с международным участием «Профессиональные представления в образовании и становления личности» (Ростов-на-Дону, 2020-2023); XIII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Организационная психология: люди и риски» (Саратов, 2022); V Всероссийский научно-образовательный форум с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, 2023); Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогические классы: опыт, проблемы, перспективы развития» (Ростов-на-Дону, 2019).

Материалы диссертации используются в деятельности Южного федерального университета (Ростов-на-Дону), Ростовского государственного медицинского университета (Ростов-на-Дону), Донского педагогического колледжа (Ростов-на-Дону).

Публикации. По теме исследования опубликовано 13 работ общим авторским объемом 4,6 п.л., в том числе 4 работы – в журналах, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий.

Структура работы. Работа состоит из введения; трех глав; заключения, содержащего выводы, практические рекомендации, перспективы дальнейшего исследования проблемы; списка литературы из 178 наименований, из них 13 – на английском языке и 13 Приложений. Объем основного текста составляет 135 машинописных страниц. Работа иллюстрирована 25 Рисунками и 15 Таблицами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

1.1. Теоретические аспекты изучения проблемы одиночества в студенческом возрасте

Проблема одиночества выступает объектом исследования на протяжении всего периода развития человечества. Первые рассуждения о переживании одиночества прослеживаются в философских трактатах, в дальнейшем с развитием и отделением психологии в отдельную науку. Исследование психологической основы переживания одиночества приобрело актуальность в связи с влиянием данного переживания на особенности эмоциональных переживаний личности, а также с изучением влияния одиночества на эффективность выстраивания коммуникативных взаимоотношений с окружающими. В результате длительного переживания одиночества личность может проявлять неадекватность самооценки, повышенную тревожность, а также стремление ограничивать социальные контакты, что в итоге приводит к отсутствию возможности самореализоваться.

Для формирования положительных межличностных отношений необходимо активное взаимодействие с окружающими, строящееся на основе доверия, поддержки, уважения и понимания. В ситуациях принятия личности окружающими формируется основа уверенного поведения, что приводит к развитию личности, формированию положительных межличностных отношений, что играет важную роль в предотвращении таких психических проблем, как депрессия и тревожность. Однако в современном обществе все больше людей страдает от одиночества и отсутствия близких межличностных отношений. Данная ситуация может быть обусловлена различными факторами, включая семейные проблемы, переезды, смену работы и учебы [29].

Качество социальных отношений определяет, насколько личность эмоци-

онально удовлетворена и связана с окружающими. Отсутствие близких и поддерживающих отношений может привести к развитию переживания одиночества, депрессии и ухудшению психического здоровья. В этой связи важно создавать глубокие и личностно значимые связи. Следует отметить, что, несмотря на устоявшееся общественное мнение, одиночество не зависит от количества социальных контактов, данное переживание определяется качеством взаимодействия и поддержки со стороны окружающих.

Одиночество в студенческом возрасте может иметь различные причины. Одна из них – экологические факторы, такие как переезд в другой город или страну для обучения, что может вызывать чувство изоляции и отчуждения от привычной среды. К социальным факторам, которые играют важную роль в формировании переживания одиночества, следует отнести следующие: сложность адаптации к новой коммуникационной среде, новой социальной роли, несовпадение интересов и ценностей с окружающими. К реляционным факторам можно отнести отсутствие поддержки и понимания со стороны семьи и друзей, непостоянство в отношениях или потерю близкого окружения. Индивидуальные факторы, такие как сдержанность, стеснительность или низкая самооценка, также могут способствовать чувству одиночества у студентов. Однако причины одиночества могут быть сложными в определении, так как они взаимосвязаны и влияют друг на друга, так низкая самооценка может привести к избеганию социальных контактов, что в свою очередь еще больше усиливает чувство одиночества [22].

Таким образом, можно говорить о том, что одиночество неоднородное в психологической науке понятие, оно может иметь различные уровни и виды переживания. В зависимости от различных внутренних и внешних факторов, переживание личностью одиночества может быть как временным ответом на неблагоприятную ситуацию взаимодействия с окружающими, так и носить длительный характер переживания. Понимание причин и следствия одиночества в студенческом возрасте важно для разработки эффективных мер по его преодо-

лению и созданию благоприятной среды для студентов, и содействию формирования позитивного самоощущения у молодых людей.

Одиночество может проявляться в различных аспектах межличностного взаимодействия (в условиях профессиональной, учебной, семейной и др. сферах деятельности). В условиях семейных взаимоотношений переживание одиночества формируется на основе неприятия личности близкими родственниками, игнорирования и эмоциональной депривации. В профессиональной и учебной деятельности основой формирования переживания одиночества выступает отсутствие поддержки и признания достижений. Наиболее остро одиночество переживается в подростковом и юношеском возрасте, в этой связи важно уделять внимание процессам адаптации к новым социальным и учебным условиям студентов, переживающих одиночество [17].

Зачастую переживание одиночества связывают с возрастными характеристиками: чем старше человек, тем большая вероятность переживать одиночество. К данному феномену можно отнести кризис середины жизни, в котором личность часто стремится сознательно изолироваться от социальных контактов и провести анализ пройденного жизненного пути и выстроить траекторию движения в дальнейшем, а также феномен «опустевшего гнезда», при котором повзрослевшие дети уходят из родительского дома. Однако современные исследования указывают на то, что одиночество в последние десятилетия переживается в довольно раннем возрасте (детском, подростковом, юношеском).

Можно отметить интерес к проблеме одиночества не только в юношеском, но и в детском возрасте на примере кинематографа, таких фильмов как «Один дома» (Home Alone, США, 1990), в котором, несмотря на то что у главного героя огромная семья, он остается одиноким. Братья и сёстры не воспринимают главного героя всерьёз, они постоянно задевают, подшучивают над ним. Родители вечно заняты и до него им просто нет дела. Причем зачастую всё складывается так, что мать с отцом в спорах становятся не на сторону ребенка, а на сторону обидчика. Герой фильма очень открытый и дружелюбный ребенок.

Он легко выстраивает отношения с незнакомыми и одинокими людьми. Данный фильм, несмотря на жанр комедии, поднимают актуальную и значимую проблему человеческого одиночества даже в кругу семьи, рядом с самыми близкими людьми. Также можно рассмотреть фильм «Игрушка» (Le Jouet, Франция, 1976), «Одиночество в сети» (Samotność w sieci, Польша, 2006) и т.д. Приведенные примеры подтверждают актуальность проблемы переживания одиночества в детском, подростковом, юношеском возрасте.

Теоретические исследования проблемы одиночества как отечественных, так и зарубежных ученых, берут свое начало с середины XX века. Проблемой одиночества занимались как всемирно признанные психологи такие как: Р.С. Вейс [39]; Л. Пепло, Д. Перлман [122]; К.Г. Юнг [165], так и современные исследователи. Исследованием одиночества в подростковом и юношеском возрасте занимались такие авторы как: Е.В. Алексеева [17]; Е.Э. Бойкина [34]; Е.В. Гришина [53]; А.В. Гуров [54]; Е.В. Евсеенкова [66]; М. Кле [77]; В.М. Минияров [54]. Структура одиночества рассмотрена в работах: Дж.Де Джонг-Гирвельд [57]; С.Г. Корчагиной [89]; Д. Раадшелдерс [57].

Особое внимание следует уделить авторам, которые посвятили свои работы исследованию проблемы одиночества в подростковом и юношеском возрастах. В данных работах акцентируется внимание на психологических и социальных причинах, способствующих возникновению чувства одиночества, последствиям данного переживания в формировании личности и социальной картины мира, включающую как профессиональную сторону, так и межличностную. К таким авторам относятся: А.А. Бодалев [32]; Л.И. Божович [33]; Л.А. Головей [49], И.С. Кон [84]; С.В. Малышева, Н.А. Рождественская [110]; О.Ю. Стрижикская [49]; Д.И. Фельдштейн [33] и др.

Исследования ряда современных зарубежных авторов подтверждают важность и актуальность изучения феномена переживания одиночества в студенческом возрасте, так R. Banawa, J. DeVlyder, A. Koyanagi, Z. Narita, H. Oh, S. Zhou в своей работе описывают когнитивную модель переживания одиночества

студентами [170]. В рамках данной модели переживание одиночества напрямую связано с когнитивными психическими процессами, что в итоге приводит к повышению тревожности, переживанию неприятия себя, социальной изоляции. Одиночество может сопровождаться социальными нарушениями, вызывающее нейропластические изменения, например, реорганизацию коры головного мозга [170].

A. Klein, J. Koelen, M. K. Nottage, N.Y.L. Oei, C.M. Van der Heijde, P. Vonk, R.W. Wiers, N. Wolters в своей работе изучали взаимосвязь одиночества с качеством социальных контактов, а также влияние одиночества на психическое здоровье личности. Авторы выявили наличие взаимосвязи между показателями социальной привязанности и уровнем переживания депрессивных состояний, которые влияют на возникновение одиночества. Авторами выявлена следующая взаимосвязь, чем выше потребность в привязанности, тем острее личность переживает не успешность в коммуникациях, что приводит к развитию депрессивных симптомов и психопатологии личности [171].

K. Fiori, L. R. McCutcheon, C. So занимались изучением вопросов связанных с переживанием одиночества и тревожности во взаимосвязи с оценкой личностью себя и поддержкой значимых окружающих. В результате исследования авторы доказали наличие зависимости в переживании одиночества и развитии тревожности с индивидуальными особенностями (уровнем самооценки) и социальными факторами (признанием и принятием окружающими) [168, 175].

Z. Nao, Y. Ti, J. Wei провели исследование, в котором изучались межличностные и внутриличностные связи между одиночеством и самооценкой личности первокурсников колледжа Китая [176]. Результаты показали, что на уровне межличностного общения студентов, одиночество отрицательно коррелирует с самооценкой. На внутриличностном уровне повышение самооценки не способствовало снижению переживаемого студентами одиночества. То есть было обнаружено, что выход студентов из переживания одиночества способствует повышению уровня их самооценки, в то время как повышение самооценки никак

не влияет на снижение переживаемого личностью одиночества [176].

В зависимости от особенностей проявления одиночества в поведенческом и психологическом плане, по нашему мнению, уместно разделять переживаемое личностью одиночество по различным основаниям. Существуют классификации видов одиночества по содержательным характеристикам таким как: физическое, эмоциональное, духовное. Такие исследователи как Р.С. Вейс [39], Дж. де Джонг-Гирвельд, Д. Раадшелдерс [57], в своих работах делят одиночество на активное, то есть желаемое, необходимое личности на определенном этапе онтогенеза и пассивное – вынужденное, пугающее одиночество, сопровождающееся негативными эмоциональными состояниями (страдания, страх, опустошение и т.д.).

На основе обзора важнейших взглядов на проблему одиночества (Р.С. Вейс [39], С.Я. Вербицкая [40], Н.И. Глушкова [48], Е.В. Зинченко [73], Ю.П. Кошелева [93], Е.В. Кудрявцева [94], Е.В. Рыжакова [141], А.А. Хмеленко [48]) и их анализа можно выделить следующую типологию переживания одиночества:

- психологическое одиночество. Данный тип одиночества можно рассматривать и интерпретировать с позиции нескольких психологических подходов: психоаналитическая позиция, которая заключается в понимании одиночества как негативного состояния, основанного на психологических проблемах, заложенных в детском возрасте. С точки зрения экзистенциальной психологии одиночество представляет собой ответ на изменяющиеся внешние условия и не может быть окрашено в негативный или позитивный оттенок восприятия;

- космический тип одиночества. Наиболее сложный и противоречивый тип переживания одиночества, который основывается на трех аспектах восприятия себя как личности: первый аспект – личность представляет собой цельную, самостоятельную реальность; второй – личность в совокупности с мистическими составляющими жизни; третий – понимание личностью своего жизненного пути как уникальной судьбы;

- культурное одиночество, основанное на культурно-исторических нормах, ценностях и правилах поведения, влияющих на характер и эффективность выстраивания межличностных взаимоотношений;

- социальный тип одиночества, характеризуется спецификой коммуникативной активности личности с группой и другими индивидами.

Также можно разделить одиночество на субъективное и объективное переживание. Субъективное переживание одиночества представляет собой рефлексию личности о своем месте в мире, социуме, оценке своего поведения и значимости для окружающих. Объективное переживание одиночества заключается в физической изоляции от окружающих в виду различных жизненных обстоятельств.

Спецификой исследования переживания одиночества будущими педагогами выступает особенность профессиональной педагогической деятельности, которая неотрывно связана с постоянным межличностным взаимодействием. Важность исследования и коррекции данного переживания у будущих педагогов обусловлено возможностью развития вследствие хронического одиночества дезинтеграции, заключающейся в распаде ценностно-мотивационной сферы и иерархии жизненных смыслов.

В рамках данного исследования наиболее информативной классификацией, на наш взгляд, является классификация одиночества по следующим видам, предложенная Е.Е. Роговой [138]:

- временное одиночество – представляет собой наиболее часто встречаемую форму одиночества, характеризующуюся непродолжительным переживанием, как правило являющимся следствием неблагоприятных внешних факторов различной степени выраженности;

- постоянное одиночество – формируется и развивается при длительном влиянии стресс-факторов, вследствие которого у личности теряется способность устанавливать и поддерживать эффективные и удовлетворяющие межличностные отношения;

– эмоциональное одиночество – состояние, которое характеризуется отсутствием сильной связи или нарушением близких отношений со значимым для личности человеком. Данный вид одиночества может проявляться как положительное и как отрицательное переживание, как правило, формируется при неэмоциональном родительском воспитании или в ситуации неприятия личности сверстниками;

– поведенческое одиночество – выражается в результате конфликтного взаимодействия, для которого характерным является утрата тесных межличностных связей с окружающими, недостаточном количестве и качестве дружеских, интимно-личностных связей. Данный вид одиночества имеет, по мнению автора классификации, активное выражение в стремлении сознательно избегать социальные контакты, а также пассивное – принятие своего одиночества и нежелание менять сложившуюся ситуацию;

– когнитивное одиночество — проявляется в процессе осознания личностью своего одиночества, переживании собственной депривации, проявляющейся в эмоциональном опустошении, внутреннем ощущении себя одиноким человеком. Как правило, когнитивное одиночество формируется в результате несовпадения ценностных ориентаций личности с окружающими [138].

В рамках работы над исследованием мы будем понимать одиночество как изолированность от социальных контактов и взаимоотношений с окружающими. Одиночество формируется на основе несформированной или не принимаемой личностью социальной роли, низкого уровня аффилиации и аттракции, что приводит к формированию неадекватной самооценки, потери самоценности личности и как следствие ведет к сознательной изоляции от социальных контактов и взаимодействия.

Приведенные проблемы, возникающие в социальном и межличностном взаимодействии, не редко встречаются в юношеском возрасте в период профессиональной подготовки, и способствуют формированию переживания одиночества. В данный возрастной период социальная изоляция может возникать

вследствие разнообразия межличностных отношений и социальных ролей, характеризующихся различными эмоциональными, социальными статусными различиями, в результате которых может возникнуть неудовлетворенность занимаемой личностью социальной роли. В юношеском возрасте увеличивается стремление расширить свой круг общения и улучшить межличностные отношения, что приводит к нарастанию социальных контактов и близких взаимоотношений. В ситуациях, когда данная потребность в расширении социальных и межличностных контактов не удовлетворяется, как отмечают Н.И. Глушкова и А.А. Хмеленко [48], происходит формирование одиночества, которое негативно переживается личностью и способствует формированию нигилистического отношения к социуму. Такое отношение личности ведет к противостоянию окружающим и сознательному отказу от различного рода взаимодействия. Для студентов педагогических направлений, данная модель наиболее нерезультативна, поскольку главным принципом педагогической деятельности выступает помощь и поддержка подрастающего поколения. Одиночество, переживаемое будущими педагогами, может стать значимым препятствием для продуктивного выполнения профессиональных функций, а также для выстраивания пути профессионального развития и самореализации в профессии.

Как правило, личность, переживающая одиночество, особенно в период юности, выстраивает свою стратегию поведения с окружающими через избегание и изоляцию. При анализе переживания одиночества будущими педагогами, важно обратить внимание на выводы, которые сделали в своих исследованиях С.Я. Вербицкая [40], Ю.П. Кошелева [93], В.И. Лебедев [101]. Авторы отметили ярко выраженную склонность к возрастанию личного одиночества в зависимости от изменяющихся условий общественной жизни, в которую личность погружена. Исследователи выделили ряд направлений, в которых происходит возрастание личностного одиночества будущих педагогов:

1. девиации поведения у лиц старшего подросткового и юношеского возраста, переживающих одиночество;

2. причинно-следственные связи возникновения одиночества, в период студенчества;

3. смена межличностного взаимодействия на виртуальные контакты, что также влияет на развитие изолированности личности от социума.

Р.С. Вейс под одиночеством понимает состояние отделенности, когда один человек чувствует себя изолированным от других людей [39]. Оно может быть вызвано как внутренними факторами личности, так и внешними обстоятельствами. Социальная изоляция возникает из-за отсутствия социальных контактов, например, из-за отдаленности от общества или непринятия группой людей. Эмоциональная изоляция, в свою очередь, происходит из-за недостаточной эмоциональной поддержки со стороны окружающих. Несогласованность между внутренними факторами личности и внешней социальной ситуацией может привести к появлению одиночества, поэтому важно не только работать над личностью, но и создавать условия для налаживания социальных связей, чтобы преодолеть чувство одиночества. Это состояние может быть временным, и связано с различными факторами такими как: потеря близкого человека, разрыв отношений, переезд или изменение социальной среды. В такой ситуации одиночество может стать вызовом для человека, так как оно приводит к ощущению отрыва от социальной сети поддержки и привычной среды общения.

Также, Р.С. Вейс подчеркивает, что одиночество не всегда является отрицательным переживанием и может иметь положительный смысл, так как оно дает возможность для саморазвития, самоанализа и обретения самостоятельности. В таком состоянии человек может обретать новые хобби, размышлять над своей жизнью и планировать будущие достижения. Одиночество может стать благоприятным временем для внутреннего роста и самоопределения [39].

Однако Р.С. Вейс отмечает возможность неблагоприятных последствий длительного одиночества, которое может привести к депрессии, апатии и другим психологическим проблемам. Поэтому важно соблюдать баланс и найти подходящие способы социального общения и взаимодействия. Рассмотрение

одинокства в контексте эмоциональной и социальной изоляции помогает лучше понять эту составляющую человеческого опыта и принять меры для ее преодоления [39].

Исследования Л. Пепло, Д. Перлман позволили сделать вывод о преобладании личностных факторов над ситуационными в переживании одиночества [122]. Согласно когнитивным моделям, разработанным авторами, субъективный опыт, самооценка и самопознание играют ключевую роль в формировании и изменении состояния одиночества. Эти модели также предлагают объяснение причин и динамики данного состояния, позволяют лучше понять, как субъективные факторы влияют на восприятие и отношение личности к одиночеству, что может быть полезным для разработки методов коррекции данного состояния. Одиночество может быть вызвано не только отсутствием навыков общения, но и другими факторами, такими как низкая самооценка, социальная тревожность или негативный опыт социальных взаимодействий. Понимание и развитие навыков межличностного общения могут помочь улучшить качество социальных взаимодействий и снизить чувство одиночества. В этой связи важно не связывать собственное одиночество с недостатком навыков общения, а работать над развитием и укреплением социальных навыков. Выделенные Р.С. Вейсом, Л. Пепло, Д. Перлман причинно-следственные связи возникновения одиночества, представлены на Рисунке 1.

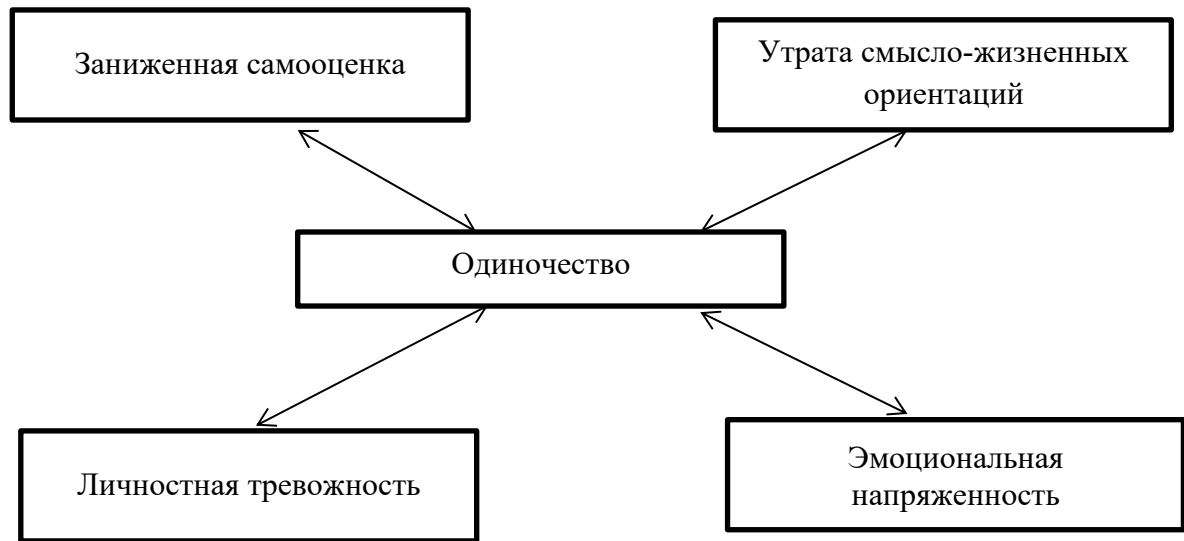


Рисунок 1. Причинно-следственные связи возникновения одиночества по Р.С. Вейсу, Л. Пепло, Д. Перлман [122]

Нельзя не отметить влияние на переживание одиночества у студентов кризиса, соответствующего старшему подростковому и юношескому возрасту, который сопровождается повышенной тревожностью, личностным беспокойством, развитием различных фобий и страхов. В начале профессионального обучения на формирование одиночества также влияет ситуация смены школьного обучения на вузовское, что является травмирующим фактором. Ввиду этого факта приобретает особую значимость сопровождение адаптации студентов к условиям вузовского обучения.

Важно принимать во внимание тот факт, что профессиональная подготовка будущих педагогов реализуется посредством формирования различных микрогрупп, а переживание одиночества влияет на качество и эффективность такого межличностного взаимодействия в процессе обучения.

Несмотря на многообразие исследований и подходов к изучению проблемы одиночества, не раскрытыми остаются такие стороны данного феномена как: социально-психологические и психолого-педагогические причины формирования чувства одиночества в студенческом возрасте (уровень тревожности, мотивация, организация учебного процесса), не достаточно исследовано влияние профессионального образования на создание образа педагогических про-

фессий и личности будущего педагога во взаимосвязи с переживаемым одиночеством.

Таким образом, можно сделать вывод, что переживание одиночества будущими педагогами носит негативный характер и может влиять на успешность в педагогической деятельности. Переживание одиночества в студенческом возрасте связано с оценкой личностью себя и своего места в социальном мире. Переживание одиночества будущими педагогами выступает глобальной проблемой, которую важно своевременно решать для формирования кадрового резерва из эффективных педагогических работников, нацеленных на постоянное развитие и самореализацию в педагогической профессии.

1.2. Особенности процесса адаптации к обучению в вузе

Основой процесса профессионализации следует считать период обучения в вузе, когда происходит усвоение основополагающих профессиональных умений, знаний и навыков, а также формируется образ профессии и эмоциональная окраска сделанного профессионального выбора. В ситуациях, когда процесс адаптации пройден неэффективно, формируется негативная картина предстоящей профессиональной деятельности, влияющей на уровень мотивации, развития и реализации себя в профессии. Эффективная адаптация к условиям обучения в вузе напротив приводит к повышению внутренней мотивации, стремлению развиваться и самореализовываться в выбранной профессиональной сфере, ввиду положительно сформированного образа профессии. Особое внимание следует уделять образу профессии, который формируется на начальных этапах обучения в вузе, поскольку несовпадение ожиданий и реальности в профессиональной деятельности может привести к разочарованию в профессии и уходу из нее.

Теоретическую основу рассмотрения проблемы адаптации студентов в процессе обучения в вузе составила следующие авторы: А.С. Авдеенко [12], Г.Е. Алексеева [167], Л.В. Алиева [18], И.С. Бубнова [36], М.А. Дмитриева [59],

Л.С. Елгина [67], Б.Б. Табитуев [16] – когнитивный и конструкционистский подходы в исследовании социальной адаптации; А.Э. Агаева [13], Ф.Б. Березин [30], А.М. Кураева [97] – адаптация через рассмотрение изменений и смены жизненных этапов; И.В. Агличева [14], П.И. Александрович [15], М.О. Царукян [159] – сущность личностной адаптации; В.А. Архипова [23], Е.В. Ахмадеева [25], В.В. Батколина [27], М.И. Бекоева [28], Г. Гартман [47] – структурные компоненты личностной адаптации; О. М. Анисимова [21], Н.И. Бусыгин [37], М.В. Годунов [120], Д.О. Горшков [51], И.Ю. Елькина [68], А.А. Любякин [106] – исследование роли адаптации в процессе развития личности; К.А. Абульханова-Славская [10], О.А. Дурандина [65], Л.В. Куликова [101], Э.Р. Латыпова [100], В.И. Лебедев [101] – рассмотрение адаптации студентов через изучение уровня активности личности.

Определение понятия «адаптация» как междисциплинарная проблема имеет множество направлений и уровней интерпретации. Если проводить анализ адаптации на философском методологическом уровне, то мы будем иметь дело с интерпретацией данного процесса как активного саморазвивающегося и самоуправляющегося взаимодействия с окружающей средой, направленного на повышение устойчивости такого взаимодействия. Анализируя понятие «адаптация» на социально-психологическом уровне мы можем определить его как процесс приспособления личности к новым межличностным взаимодействиям (профессиональным, культурным, этническим, учебным и т.д.) [14]. Анализ представленных уровней дает возможность сформулировать следующее определение процесса адаптации к условиям обучения в вузе: адаптация является показателем эффективности обучения и вовлечения субъекта в новую учебно-воспитательную ситуацию.

Психоаналитическое направление рассматривает процесс адаптации с точки зрения защитных механизмов. Г. Гартман [47] и К.Г. Юнг [165] в своих работах отмечают, что процесс адаптации личности к меняющимся условиям окружающей действительности связан с конфликтными ситуациями относи-

тельно своего «Я», свобода от таких конфликтов и есть адаптация, формируемая защитными механизмами личности. В рамках данного направления выделяют две стороны процесса адаптации, с одной стороны, адаптация как процесс, с другой – как результат. Адаптация как процесс позволяет активировать защитные механизмы, как результат проявляется в качестве новых личностных образований, обеспечивающих приспособление в более сложных условиях.

Ф.Б. Березин в своей работе «Психическая и психофизиологическая адаптация человека» определяет адаптацию как выстраивание оптимальных отношений организма с окружающей средой [30].

Автор работ, посвященных проблеме адаптации А.А. Налчаджян, под термином «адаптация» понимает социально-психологический процесс, в результате которого формируется адаптированность личности [117].

Вышеизложенные подходы к пониманию и определению процесса адаптации позволяют сделать вывод, что данный процесс является глобальным явлением, составляющим основу человеческого существования.

В рамках исследования под термином «адаптация» мы будем понимать психологические возможности и механизмы личности, позволяющие эффективно функционировать в условиях постоянно изменяющихся условий внешней среды.

Период получения профессионального образования на начальном этапе является сильнодействующим стрессором, который подразумевает подстраивание поведения личности под систему высшего образования. Система обучения в вузе качественно отлична от привычной, для личности студентов 1 курса, системы школьного образования. На данном этапе формируются новые коммуникативные связи, происходит переоценка ценностно-жизненных ориентаций [26].

П.И. Александрович в своих работах отмечает, что адаптация личности студента к условиям обучения в вузе является сложным, многомерным явлением [15]. Наиболее остро процесс адаптации проявляется на 1 курсе обучения и

завершается к концу 2 курса. Длительность процесса адаптации к условиям обучения в вузе весьма индивидуальна и зависит от таких факторов как: установки личности, мотивация, физическое и психическое здоровье. Как правило, при переходе на 2 курс обучения появляется качественно новая мотивация, которая направлена на получение новых узкоспециальных профессиональных знаний, что в итоге приводит к завершению процесса адаптации к условиям обучения в вузе [15].

Процесс адаптации, по мнению автора, состоит из 3 взаимосвязанных этапов [15]:

- информирование студентов 1 курса о правилах, нормах, ценностях обучения в вузе (длительность периода составляет до 15 дней от начала обучения в вузе);
- осознание и принятие норм, правил и ценностей обучения в вузе (длительность от 6 месяцев до года обучения в вузе);
- индивидуализация и проявление творческого компонента в процессе обучения в вузе (начинается с момента перехода на 2 курс обучения и может длиться до момента перехода на 3 курс) [15].

Следует отметить, что продолжительность каждого из представленных периодов является весьма условной и зависит от множества личностных и социальных факторов.

Результативность процесса адаптации находит свое выражение в сформированности адаптивности личности, которая выражается в [14]:

- психологической идентификации – принятие и согласие со всеми нормами, правилами, ценностями, которые диктует система обучения в вузе, погружение личности в студенческую группу, отождествление личного успеха с успехом группы;
- приспособлении к учебной деятельности – демонстрация внешнего согласия с нормами, ценностями и правилами обучения в вузе, при внутреннем

непринятии, с целью избежать возможных конфликтов и неприятных ситуаций для личности;

– психологической дезадаптации – выраженный внутриличностный протест против правил, норм, ценностей и требований вуза, при внешней демонстрации принятия [14].

Анализ работ таких авторов как: А.А. Вербицкий [41], С.К. Жантикеева [70], А.А. Луну [105], М.Г. Магомедова [108], И.П. Миронов [115], Е.В. Решетникова [137], К.Р. Сагимбаева [70], Т.В. Седых [105], Н.С. Хрусталева [158], А.В. Шевкун [162], показал, что процесс адаптации в период обучения в вузе происходит на различных адаптационных уровнях. Так для первых курсов обучения характерно проявление социальной адаптации, на старших курсах – профессиональной. Данные уровни являются взаимозависимыми, так как от успешности социальной адаптации зависит успешность профессиональной адаптации и дальнейшая выработка успешного пути профессионального развития.

В своей работе М.А. Дмитриева описывает три аспекта, в которых проявляется социальная и профессиональная адаптация к условиям обучения в вузе [59]:

1. психофизиологический аспект, основан на понимании адаптации как биологического механизма приспособления;
2. профессиональный аспект, соотношение умений и знаний личности с предстоящей профессиональной деятельностью в многообразии функций и особенностей профессии;
3. социально-психологический аспект – проявление адаптации личности к новой социальной ситуации, обусловленной обучением в вузе и предстоящим становлением в профессии [59].

Эффективность адаптации к условиям обучения в вузе проявляется посредством формирования траектории профессионального развития в выбранной

сфере деятельности, выбор индивидуального стиля деятельности на основе знаний и пониманий сильных сторон личности.

В ситуациях, когда процесс адаптации пройден неэффективно, у личности формируются различные негативные состояния, связанные с предстоящей профессиональной деятельностью: неадекватность профессиональных представлений, доминирование внешних мотивов деятельности, разочарованность в профессии. Таким образом, следует отметить важность диагностики процесса адаптации к условиям обучения в вузе для своевременной коррекции [12].

Анализ различных исследований показывает важность рассмотрения и изучения процесса адаптации, так Г.К. Бисерова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.Ш. Яруллина провели исследование, которое показало, что успешность адаптации к обучению в вузе зависит от трех факторов [116]:

- первая группа факторов – общие академические способности, определяющие успешность профессионального обучения;
- вторая группа – наличие социокультурных проблем, особенно при работе с иностранными студентами;
- третья группа – лингвистическая некомпетентность [116].

N. Del Angelo, H. Galdino-Junior, G. Oliveira Silva в своем исследовании, посвященном успеваемости, адаптации и психическому здоровью студентов Бразилии, выявили, что институциональные показатели академической адаптации во многом влияют на успешность обучения и психическое здоровье студентов. Результатом проведенного авторами исследования стало выведение закономерности, согласно которому успеваемость в условиях обучения в вузе и адаптация, являются предикторами депрессивных расстройств, негативно влияющих на поведенческие и эмоциональные проявления личности [172].

L. Coertjens, V. Donche, J. Willems рассматривали процесс социальной адаптации студентов Бельгии как ключевой фактор, обеспечивающий успешность перехода к высшему образованию [177]. Проведенное авторами исследование имело целью определить – с чем первокурсники связывают успешность

адаптации. В качестве результатов были получены следующие данные: качественный контент-анализ показал, что сложности адаптации студенты первого курса связывают с работой с ранее неизвестной информацией, установлением новых социальных связей, установлением более глубокой межличностной связи, поддержка со стороны сверстников и одиночество [177].

J. Marcionetti, A. Parola в рамках исследования адаптации создали модель построения карьеры через адаптацию посредством преодоления трудностей связанных с принятием карьерных решений и удовлетворенностью жизнью. Исследование было сосредоточено на влиянии поведения родителей, связанного с карьерой, на адаптивность к карьере, и удовлетворенности жизнью, а также на опосредующую роль адаптивности к карьере и поведением родителей, связанным с карьерой и удовлетворенностью жизнью. Согласно полученным авторами результатом можно сделать вывод, что адаптация к карьере является важнейшим ресурсом для достижения положительного приспособления. Полученные данные подтверждают ключевую роль родительской поддержки в адаптации к карьере и удовлетворенности жизнью [173].

Анализ различных исследований, посвященных проблеме адаптации к обучению в вузе, как отечественных, так и зарубежных авторов, позволяет нам сделать вывод, что работу по оптимизации и исключению негативных форм адаптации следует выстраивать на основе приоритетных сфер деятельности обучающихся первого курса. Особую значимость данному периоду вузовского обучения придает развитие таких сфер деятельности обучающихся первого курса как: развитие учебно-познавательной деятельности, которая проявляется в умении анализировать, структурировать, обобщать большой объем теоретической информации; сферы общения – навыки коллективной работы, эффективного межличностного взаимодействия; развитие самосознания, идентификатором которого является формирование мотивации, адекватной самооценки личных достоинств и недостатков.

На основе выделенных сфер протекания адаптации студентов к обучению в вузе выделяют следующие критерии адаптированности [12]:

1. Когнитивно-организационный компонент (академическая успешность обучения) – проявляющийся в успешных результатах по различным дисциплинам, навыках тайм-менеджмента в условиях подготовки различных заданий и проектов.

2. Социально-коммуникативный компонент – умение и готовность выстраивать межличностные отношения, соблюдение субординационной составляющей вузовского обучения.

3. Мотивационно-ценностный компонент – стремление к получению вузовского образования, желание активно развивать компетентностную составляющую процесса профессионализации [12].

Приведенные сферы деятельности и критерии адаптированности студентов к обучению в вузе можно представить в виде схемы [Рисунок 2].

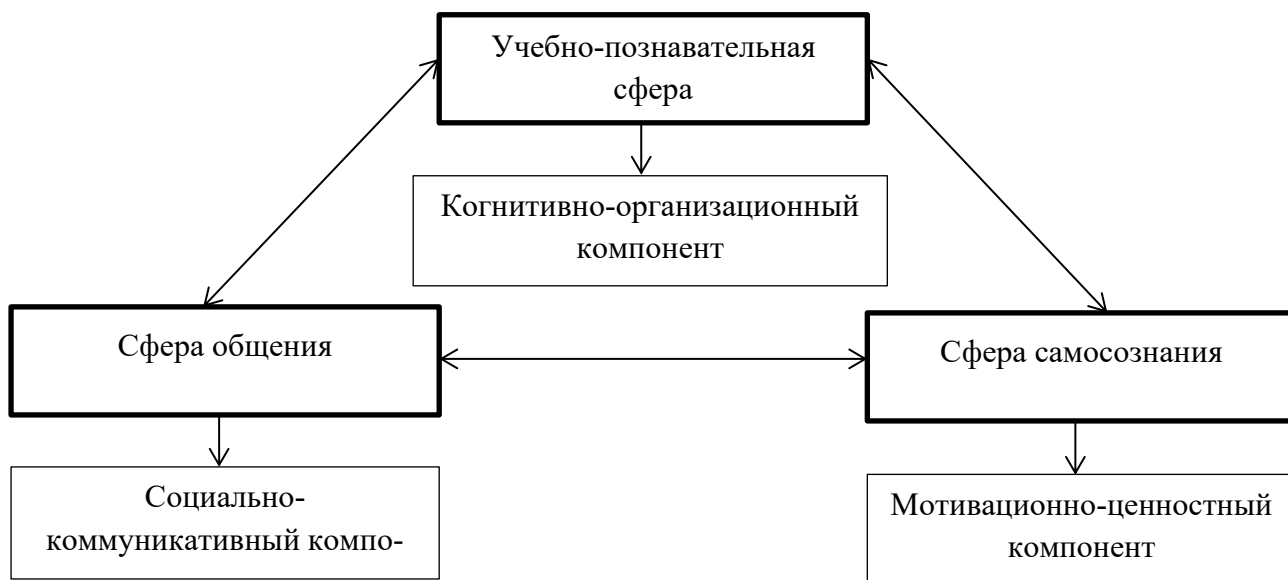


Рисунок 2. Взаимодействие сфер деятельности и критериев адаптации к обучению в вузе

Успешное завершение процесса адаптации к условиям обучения вузе зависит от многих факторов, но основным все же выступает познавательная активность обучающегося, от которой зависит активность, направленность мыс-

лительной деятельности на решение задач, связанных с получением профессионального образования. Также успешность адаптации зависит от ряда психофизиологических качеств и свойств личности, возрастных особенностей и специфики ценностно-смысловой сферы.

По мнению Л.С. Елгиной, эффективность процесса адаптации к условиям обучения в вузе опосредована фактором активности, который проявляется в быстроте и качестве овладения необходимыми профессиональными навыками и умениями, и фактором ориентации на развитие в профессии посредством принятия и осознания профессиональных норм и ценностей. Также для процесса адаптации важна идентификация личности с профессией, которая проявляется в мотивированном отношении к процессу профессионального обучения, нацеленности на развитии себя как профессионала в будущем [67].

Обеспечение успешной адаптации студентов к обучению в вузе возможно достичь путем личностно-ориентированного образовательного процесса, который будет предполагать эффективно организованное взаимодействие студентов и педагогов, при котором создаются оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самостоятельности и реализации себя. В такой образовательной системе целью обучения будет выступать развитие личности обучаемого как профессионала [36].

Участие образовательной организации высшего, среднего профессионального образования в процессе адаптации студентов во многом способствует успешности или неуспешности появления адаптивных процессов. Эффективно выстроенная воспитательная деятельность несет в себе определенные гарантии по адаптации первокурсников к условиям обучения в организациях профессионального образования.

Таким образом, можно сделать вывод о важности диагностики и сопровождения процесса адаптации студентов к условиям обучения в вузе, так как именно на данном этапе закладывается основа профессионального становления личности. Эффективная адаптация способствует осознанию значимости вы-

бранной профессии, формированию тенденций развития и реализации себя как профессионала.

1.3. Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям обучения в вузе

Процесс обучения в вузе предполагает появление неизбежных проблем с адаптацией бывших школьников, в связи с тем, что коренным образом меняется процесс обучения в сравнении с организацией обучения в средней школе, возникают определенные межличностные барьеры при взаимодействии с преподавательским составом, связанные с овладением студентами 1 курса новой социальной роли.

Теоретическую основу рассмотрения проблемы сопровождения адаптации студентов в процессе обучения в вузе составили следующие авторы: У.С. Байзакова [26], М.Б. Батюта [79], А.В. Даниленков [88], Г.К. Джумажанова [58], Н.А. Долгушина [61], Т.Н. Князева [79], С.О. Коваленко [80], Т.В. Королева [87], А.Р. Масалимова [111], Д.А. Меламед [113], Г.К. Парфенопуло [149], А.В. Позняк [127], М.Н. Прозорова [132], Е.В. Разгоняева [136], С.С. Савельева [142], Н.Ю. Сафонова [149], Э.М. Сивохоп [143], А.В. Теппоев [149], А.М. Урусова [152], А.Р. Фонарев [154] – понимание профессионального обучения как первичной профессионализации; Л.И. Бойко [35], Г.В. Буянова [38], Ю.Ю. Лунина [104], С.И. Петрова [123], А.Л. Солдатченко [146] – становление социальной позиции в студенческом возрасте; Л.А. Головей [50], В.И. Мельников [114], И.Р. Муртазина [50], Т.А. Попова [130], N.W. Affrunti, S. Frazier, T. Mehta, D. Rusch [169] – исследование стресс факторов как пускового механизма становления профессионала в период обучения в вузе; И.В. Лилиенталь [103], А.А. Магомедов [108, 109], Н.Ф. Родичев [166], А.А. Соколова [145], Е.О. Черкашин [166], Е.П. Шматова [163], E. Garcia, B. Gargallo, I. Morera, [167], R.-Z. Peng, W.-P. Wu [174], F. Baydar, M. Ozgenel, E. Yaqaan [178] – психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу

вуза. Данные теоретические направления могут быть положены в основу понимания адаптации студентов первых курсов.

Необходимость психологического сопровождения студентов в вузе подтверждается рядом нормативно-правовых документов:

- Федеральный Закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 21 июля 2014 года) [9];

- Федеральный закон от 21.12.1996 РФ № 159-ФЗ (последняя редакция) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [7];

- Федеральный закон от 10.04.2000 г. № 51-ФЗ «Об утверждении федеральной программы развития образования» [8];

- Приказ от 22.10.99 № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» [1];

- Приказ Минобразования РФ от 15.05.2000 г. № 1418 «Об утверждении примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения» [2];

- Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» [3];

- Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [6];

- Приказ № 1663 от 27.12.2016 г. «Об утверждении Порядка назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, государственной стипендии аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажерам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, выплаты стипендии слушателям подготовительных отделений федеральных государ-

ственных образовательных организаций высшего образования, обучающимся за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета» [4];

– Приложение к письму Минобрнауки России от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» [5].

Трудности, с которыми сталкивается студент при поступлении в вуз, во многом связаны с проблемами во взаимодействии в системе «Студент-преподаватель», которые во многом определяются повышением интенсивности образовательного процесса в сравнении с обучением в школе, увеличением нагрузки, резкому увеличению социального круга.

Цели современного высшего образования должны определяться развитием полноценной, психологически здоровой личности, способной проявлять себя и продвигать свою позицию в социальной и профессиональной жизни. Для реализации данной цели важно выстраивать эффективную образовательную среду, способствующую всестороннему развитию и адаптации обучающихся к условиям обучения в вузе, что невозможно без реализации психологического сопровождения студентов.

Процесс обучения в университете способствует формированию объективной картины мира, осознанию собственных потребностей, ценностей, что позволяет выбрать из представленных возможностей социальной и профессиональной реализации той, которая в наибольшей степени будет удовлетворять личность будущего профессионала [69].

Психологическое сопровождение студентов предполагает учет индивидуальных, личностных особенностей и способностей каждого студента в отдельности, позволяющее определить необходимые условия для развития, реализации и становления себя как профессионала.

Важность и значимость организации психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе прослеживается в работах

различных авторов: Ю.П. Ветрова [42]; А.В. Даниленкова, Т.В. Королевой [87]; О.П. Степановой [148]; Д.С. Третьяченко [42]; А.М. Урусовой [152]; Е.П. Шматовой [163] – рассматривающие процесс сопровождения как необходимое условие для развития личности; О.С. Газман [45] создал концепцию психолого-педагогического сопровождения обучающихся, построенной на основе смены авторитарной позиции педагога – гуманистической.

Основной целью психологического сопровождения адаптации студентов к процессу обучения в вузе является создание условий для всестороннего личностного развития в тесной связи с будущей профессиональной деятельностью. Весьма важным является определение начальных целей студента 1 курса, связанных с поступлением на определенное направление подготовки, так как от этого во многом могут зависеть перспективные проблемы и затруднения в профессиональном обучении. Психологическое сопровождение не должно завершаться адаптацией студентов, важно чтобы данная деятельность продолжалась дальше для создания условий необходимых для формирования готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Психологическое сопровождение может реализовываться в различных формах работы представленных на Рисунке 3.



Рисунок 3. Формы психологического сопровождения студентов

Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям обучения в вузе направлено на решение следующих задач [135]:

1. организация текущего контроля психического состояния студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе;
2. создание благоприятных условий образовательной среды для повышения эффективности обучения и развития студентов;
3. организация и реализация корректирующих мероприятий, направленных на оказание помощи студентам с трудностями в обучении и взаимодействии, и т.д. [135].

В.В. Батколина в своей работе, сопровождение обучающихся представляет в виде поэтапной схемы, как процесс взаимодействия различных субъектов образовательного процесса высшего образования [27]. Рассматривая деятельность по сопровождению студентов, кураторами, педагогами, наставниками, лицами реализующих воспитательную работу в учреждении высшего образования, можно выделить следующие компоненты [Рисунок 4]:

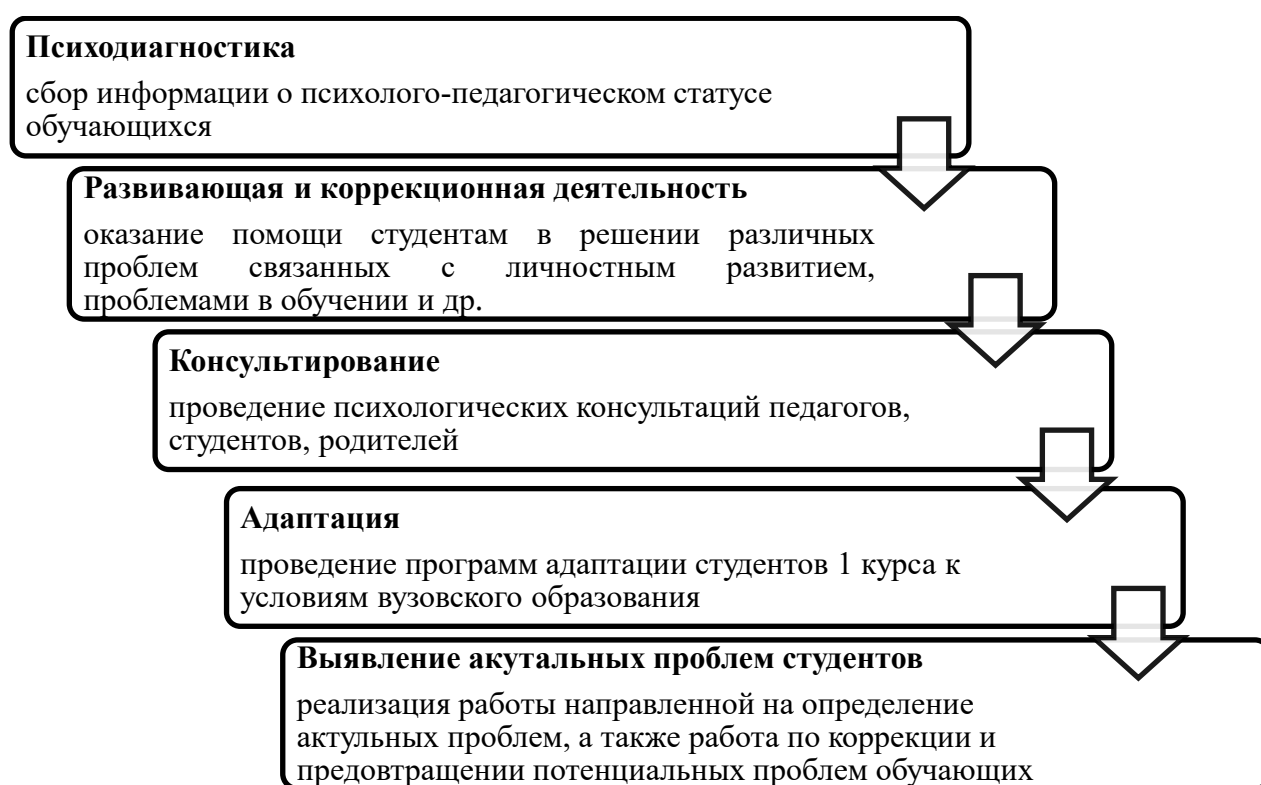


Рисунок 4. Процесс реализации психологического сопровождения

Представленный на Рисунке 4 процесс психологического сопровождения студентов в виде поэтапной схемы позволяет реализовывать сопровождение

наиболее эффективно и результативно с применением диагностических, тренинговых, развивающих, консультационных мероприятий, что в наибольшей мере может реализовываться в рамках воспитательной работы в вузе.

Обучение в вузе предполагает не только овладение будущими специалистами необходимыми компетенциями, но и важным аспектом обучения выступает воспитательный процесс, позволяющий говорить о студенте как об активной личности, направленной на развитие в профессии и обществе. Современная воспитательная деятельность вуза направлена на духовное, нравственное развитие личности обучающегося, на профессиональное самоопределение и выстраивание каждым студентом своей траектории не только профессионального, но личностного самоопределения [18].

Эффективность организации психологического сопровождения зависит от следующих факторов [83]:

- создание благоприятных психолого-педагогических условий, направленных на развитие личности студента, креативности, налаживания межличностного взаимодействия, формирование благоприятного психологического и межличностного климата в студенческой группе, помощь в адаптации обучающихся к обучению в вузе;

- осуществление своевременной оценки психологического состояния студентов для выбора тех или иных направлений воспитательной работы [83].

Таким образом, психологическое сопровождение адаптации студентов в период обучения в вузе является деятельностью всех субъектов образовательного процесса высшего учебного заведения направленной на создание благоприятной образовательной среды, позволяющей студенту развиваться не только как будущему профессионалу, но и предполагает личностное, духовное, нравственное развитие.

Выводы по Главе 1

Проанализированы теоретические аспекты изучения проблемы одиночества и адаптации в студенческом возрасте. Рассмотрены теоретические, нормативные и законодательные основания сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Рассмотрены теоретические исследования проблемы одиночества как отечественных, так и зарубежных ученых, которые берут свое начало с середины XX века. В целом, можно сделать вывод, что результаты исследований подтверждают прямую и косвенную связь между социальными связями и одиночеством.

В рамках данного исследования мы использовали классификацию одиночества, которая была разработана Е.Е. Роговой: временное одиночество; постоянное одиночество; эмоциональное одиночество; поведенческое одиночество; когнитивное одиночество.

В рамках работы над исследованием, мы будем понимать одиночество как изолированность от социальных контактов и взаимоотношений с окружающими. Одиночество формируется на основе несформированной или не принимаемой личностью социальной роли, низкого уровня аффилиации и аттракции, что приводит к формированию неадекватной самооценки, потери самоценности личности и как следствие ведет к сознательной изоляции от социальных контактов и взаимодействия. Одиночество неоднородное в психологической науке понятие, оно может иметь различные уровни и виды переживания. В зависимости от различных внутренних и внешних факторов, переживание личностью одиночества может быть как временным ответом на неблагоприятную ситуацию взаимодействия с окружающими, так и носить длительный характер переживания. Понимание причин и следствия одиночества в студенческом возрасте важно для разработки эффективных мер по его преодолению и созданию благоприятной среды для студентов, а также содействию формирования позитивного самоощущения у молодых людей.

Период получения профессионального образования на начальном этапе является сильнодействующим стрессором, который подразумевает подстраивание поведения личности под систему высшего образования. Система обучения в вузе качественно отличается от привычной, для личности студента 1 курса, системы школьного образования. На данном этапе формируются новые коммуникативные связи, происходит переоценка ценностно-жизненных ориентаций.

Рассмотрены психологические основы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Процесс обучения в вузе предполагает появление проблем с адаптацией бывших школьников в связи с тем, что коренным образом меняется процесс обучения в сравнении с организацией обучения в средней школе, возникают определенные межличностные барьеры при взаимодействии с преподавательским составом, связанные с овладением студентами 1 курса новой социальной роли.

Процесс обучения в университете способствует формированию объективной картины мира, осознанию собственных потребностей, ценностей, что способствует выбору из представленных возможностей социальной и профессиональной реализации той, которая в наибольшей степени будет удовлетворять личность будущего профессионала.

Психологическое сопровождение студентов предполагает учет индивидуальных, личностных особенностей и способностей каждого студента в отдельности, позволяющих определить необходимые условия для развития, реализации и становления себя как профессионала.

Таким образом, психологическое сопровождение студентов в период обучения в вузе является деятельностью всех субъектов образовательного процесса высшего учебного заведения, направленной на создание благоприятной образовательной среды, позволяющей студенту развиваться не только как будущему профессионалу, но и подразумевает личностное, духовное, нравственное развитие.

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

2.1. Цели, задачи, выборка и ход исследования

Цель исследования – изучить психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих чувство одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе.

Объект исследования – студенты педагогических направлений подготовки.

Предмет исследования – психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих чувство одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе.

Гипотезы исследования.

1. Психологические особенности личности будущих педагогов могут обуславливать переживание различных видов и уровней одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе.

2. Адаптация студентов к обучению в вузе может быть сложным, многоуровневым процессом, успешность которого взаимосвязана с психологическими особенностями личности будущих педагогов, а также с уровнем и видом переживаемого одиночества.

3. Показатели социально-психологической адаптации личности будущих педагогов и уровни одиночества могут изменяться в процессе адаптации к обучению в вузе.

4. Может быть разработана психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, переживающих разные виды и уровни одиночества.

Задачи исследования:

Методические

1. Подобрать методический инструментарий, соответствующий целям исследования.
2. Описать программу диагностического исследования.
3. Разработать программу психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Эмпирические

4. Исследовать психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих разные виды и уровни одиночества.
5. Изучить взаимосвязь психологических особенностей личности будущих педагогов, переживающих разные виды одиночества и особенности адаптации к обучению в вузе.
6. Реализовать программу психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.
7. Проанализировать динамику переживания одиночества будущими педагогами с разными личностными особенностями на этапе адаптации к обучению в вузе после реализации психологической программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в течение 4-х лет и состояло из 4 этапов.

1 этап (2019-2020 гг.) – анализ теоретического материала по проблеме исследования; определение теоретико-методологического аппарата; обоснование научных параметров исследования; определение критериев диагностики психологических особенностей личности студентов педагогических направлений, переживающих различные виды и уровни одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе; подбор соответствующего диагностического инструментария, проведение пилотажного исследования.

2 этап (2020-2021 гг.) – проведение констатирующего этапа исследования,

анализ полученных эмпирических данных, разработка и реализация программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

3 этап (2021-2022 гг.) – проведение основного этапа эмпирического исследования, анализ полученных эмпирических данных и проверка их достоверности.

4 этап (2022-2023 гг.) – формулировка выводов исследования, разработка рекомендаций психологического сопровождения студентов с разными видами и уровнями одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе, определение направлений дальнейшего изучения рассматриваемой проблематики. Оформление рукописи работы.

Эмпирическая база исследования: 290 студентов очной формы обучения педагогических направлений подготовки (232 студента женского пола, 58 – мужского), возрастной диапазон респондентов от 18 до 20 лет. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет».

В работе использовалась следующая совокупность методов исследования:

– теоретические методы: анализ психологической литературы, аккумулированного педагогического и психологического опыта по рассматриваемой проблематике, моделирование, теоретическое обобщение результатов исследования;

– эмпирические методы: «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрае, П. Коста («Большая пятерка») в адаптации А.Б. Хромова [157], «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [153], методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой [64], «Диагностика переживания одиночества» Е.Е. Роговой [139], диагностический опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной [90]. Методы математической обработки данных: кластерный анализ (метод Варда), корреляционный критерий r_s -Спирмена, Т-критерий Вилкоксона, Н-критерий Крускала-Уоллеса.

2.2. Методическое обеспечение проведения исследования

Для решения поставленных в работе задач были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической и специальной литературы; психодиагностические методы; анализ результатов с помощью математико-статистической обработки данных.

С целью выявления доминирующих личностных качеств студентов нами был использован «Пятифакторный личностный опросник», более известный как «Большая пятерка», разработанный американскими психологами Р. МакКрае и П. Коста в адаптации А.Б. Хромова [157].

Пятифакторный тест-опросник состоит из 75 парных высказываний, отражающих противоположные характеристики поведения человека. Он позволяет измерить степень выраженности пяти основных факторов: экстраверсии, привязанности, самоконтроля, эмоциональной неустойчивости и экспрессивности. Ответы респондентов оцениваются по пятиступенчатой шкале Лайкерта, где «-2» означает полное не согласие, а «2» – полное согласие с высказыванием. Методика помогает понять и оценить особенности личности и поведенческие особенности человека. Интерпретация шкал осуществляется следующим образом:

– экстраверсия / интроверсия – высокие значения по фактору определяют направленность психики человека на экстраверсию. Экстраверты находятся в постоянном поиске впечатлений и новых ощущений, стремятся к общению и активным развлечениям. Они обладают энергичным и спонтанным поведением, легко устанавливают контакты с другими людьми и наслаждаются общением. Интроверты, напротив, отдают предпочтение тихим и уединенным моментам. Они предпочитают свой внутренний мир, активному социальному взаимодействию. Интроверты обычно предпочитают глубокие разговоры с небольшим числом близких друзей, чем поверхностные и быстрые разговоры с множеством людей. Однако важно понимать, что экстраверсия и интроверсия – это всего лишь два конца спектра и большинство людей находятся где-то посередине.

Они могут испытывать свойства обоих типов в зависимости от контекста или ситуации;

– привязанность / обособленность – высокие значения по данному фактору определяют позитивное отношение человека к людям. Такие люди склонны быть более открытыми с другими людьми. Они стремятся помогать или поддерживать других и часто проявляют интерес к проблемам и эмоциям окружающих, предпочитают заниматься коллективными делами. Проявляется стремление избегать конфликтные ситуации, выстраивать взаимодействие в сотрудничестве, а не в конкуренции;

– самоконтроль / импульсивность – высокие баллы свидетельствуют о самоконтроле поведения. Фактор волевой регуляции поведения играет значительную роль в формировании черт личности человека. При высоких значениях этого фактора индивид проявляет себя как добросовестный, ответственный и аккуратный человек. Он стремится к достижению своих целей, несмотря на трудности и препятствия, способен контролировать свое поведение и эмоции. Те, кто имеют низкую оценку по данному фактору, отличаются естественностью поведения и беззаботностью. Они склонны к необдуманным поступкам и часто проявляют непоследовательность в своих действиях. В таких людях преобладает интуитивное восприятие мира, они полагаются на свои внутренние желания и интересы, игнорируя внешние требования и обязательства. Однако стоит отметить, что фактор волевой регуляции поведения не является единственным определяющим черты личности. Он лишь влияет на их выраженность и проявление в конкретной ситуации. Другие факторы, такие как образование, среда обитания и генетическая предрасположенность, также оказывают значительное влияние на формирование личности человека. Таким образом, фактор волевой регуляции поведения является важным аспектом формирования черт личности. Он определяет, насколько человек способен управлять собой, достигать поставленные цели и использовать свой потенциал. Обладая сильной волей, можно стать успешным и дисциплинированным, что облегчает достижение

жизненного успеха и удовлетворения;

– эмоциональная неустойчивость / эмоциональная устойчивость – высокие значения присущи людям склонным к обидчивости и часто реагируют на критику или отказ жестами гнева или агрессии. Люди с низкими значениями фактора более стабильны и могут адаптироваться к различным ситуациям. Они обладают настойчивостью и способны устоять перед внешними факторами, которые могут потрясти их эмоциональное состояние. Взаимоотношения с такими людьми часто приносят удовлетворение, так как их надежность и спокойствие становятся источником уверенности и безопасности для окружающих. Хотя оба этих типа личности имеют свои преимущества и недостатки, важно помнить, что каждый человек уникален и не может быть полностью описан сводкой характеристик;

– экспрессивность / практичность – высокие значения свидетельствуют о том, что человек, увлечен множеством аспектов жизни, но несерьезно относящийся к научной работе, ограничен в достижениях в этой сфере. Такие люди, сосредоточенные на разнообразии интересов, не могут полностью посвятить себя одному направлению. Они забрасывают начатое, не видя в этом необходимости или после получения поверхностных знаний. Низкие значения присущи людям, отличающимся практичностью и реализмом, лучше адаптированным к повседневной жизни. Они нередко выбирают путь материального достижения, стремясь к карьере и накоплению богатства. Такие люди находят себя в сфере бизнеса или в профессиях, где имеют возможность практического применения своих сильных сторон.

Процессы адаптации студентов к обучению в вузе исследовались с помощью следующих методик: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерса и Р. Даймонда) [153]. Данная методика направлена на исследование процесса социально-психологической адаптации и связанных с ней черт личности. В основе методики лежит 101 утверждение, сформулированных в третьем лице единственного числа и без использования местоимений.

С помощью интегральных показателей таких как: «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность» и «стремление к доминированию» исследуются особенности адаптационного периода личности.

Шкалы «адаптации / дезадаптации» и «приятия / неприятия себя» позволяют оценить психологическую готовность человека к жизни в обществе. Шкала «адаптация» помогает определить, насколько успешно человек адаптировался к требованиям среды и находит баланс между своими потребностями и ожиданиями окружающих. Шкала «дезадаптация» указывает на наличие негативных факторов, которые могут проявляться в незрелости личности и проблемах в ситуациях принятия решений. Шкала «приятия себя» помогает определить, насколько человек доволен собой и своими качествами, а шкала «неприятия себя» показывает наличие проблем с самооценкой и недовольство собственной личностью. Эти шкалы помогают понять, как человек взаимодействует со своим окружением и оценивает себя.

Шкала «социальной активности» и «коммуникабельности» оценивает степень желания человека общаться, участвовать в социальных событиях и поддерживать контакты с другими людьми. Высокие показатели указывают на социальную активность, интерес к общению и потребность в обществе. Низкие оценки свидетельствуют об избегании социальных ситуаций и предпочтении одиночества.

Шкала «эмоционального отношения» позволяет оценить степень позитивного или негативного отношения личности к жизни в целом, окружающей среде и событиям. Высокие показатели указывают на оптимистическое, довольное эмоциональное состояние, интерес и радость от происходящего. Низкие оценки свидетельствуют об отрицательном, пессимистическом отношении, часто сопровождающемся тревогой, грустью или разочарованием.

Шкала «локуса контроля» позволяет оценить степень уверенности человека в своих способностях и контроле над своей жизнью. Внутренний локус

контроля свидетельствует о внутренних возможностях и способностях влиять на происходящие события. Внешний локус контроля указывает на представление о том, что внешние обстоятельства и судьба являются определяющими факторами в жизни человека [153].

Оценка этих шкал позволяет выявить особенности личности и ее потребности, что является необходимым для обучения, карьерного развития, психотерапии и разработки программ для саморазвития и самопознания.

Люди, имеющие высокий показатель шкалы «доминирование», часто становятся руководителями и успешно решают задачи, но их коммуникативные навыки могут быть недостаточно развитыми. Люди с высоким показателем шкалы «ведомость» предпочитают быть подчиненными и часто страдают от низкой самооценки.

Респонденты с высоким показателем шкалы «эскапизм» склонны избегать ответственности и предпочитают уйти от проблемных ситуаций.

Методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой) [64], состоящая из набора 16 суждений, которые требует от студентов выражения своей степени согласия. Цель использования данной методики состоит в выявлении первокурсников, испытывающих трудности в адаптации к группе и/или к учебной деятельности.

Высокие показатели по шкале «адаптированности к группе» свидетельствуют о том, что студент чувствует себя понятным и принятым в группе. Ему хватает дружественного и открытого общения. Он стремится найти поддержку и понимание своих коллег и оказывает ее окружающим. Его уникальность и отличие от других студентов считаются достоинством. В такой ситуации студенту достаточно легко справиться с проблемами в учебе и поддерживать моральное равновесие. Студенту легко найти различные пути общения и поддержки.

Если студент показывает низкие показатели по шкале «адаптированности к группе», то возможно он испытывает трудности в общении с группой, не находит общий язык с однокурсниками, не чувствует поддержки и помощи со

стороны коллектива. В таких случаях студент может испытывать стресс и неудовлетворение, что может отрицательно сказаться на его учебных достижениях и общей адаптации в университетской среде. Поэтому важно создавать условия для полноценной адаптации студентов к учебной группе, чтобы каждый студент мог чувствовать себя частью коллектива и иметь возможность развиваться и достигать успеха в учебе.

Низкие показатели адаптированности могут быть обусловлены несколькими факторами, такими как недостаточное освоение учебной программы, отсутствие мотивации, трудности в общении с однокурсниками и преподавателями, а также недостаток времени и организации учебного процесса. Важно отметить, что показатели адаптированности к учебной деятельности могут меняться в течение учебного года и зависят от уровня самоорганизации, учебной дисциплины и способности студента к самостоятельному обучению. Для повышения показателей адаптированности рекомендуется установить контакт с преподавателями, обратиться за дополнительной помощью и посетить психологические консультации. Более того, самые высокие показатели адаптированности обычно достигаются путем постоянного развития индивидуальных способностей, активного участия в учебной деятельности и соблюдения учебного режима. В целом, адаптированность к учебной деятельности оказывает влияние на процесс учебы и успехи студента в овладении знаниями и навыками [64].

Переживание одиночества диагностировалось нами с помощью следующих психодиагностических методик: «Диагностика переживания одиночества» (Е.Е. Роговой) [139]. Методика состоит из 50 утверждений, с которыми респондентам следует либо согласиться, либо нет, в зависимости от того насколько приведенные утверждения соответствуют мнению отвечающих. Методика позволяет определить вид одиночества: временное, постоянное, эмоциональное, поведенческое, когнитивное.

Шкала «временное одиночество» – состояние, когда человек оказывается один на некоторое время. Временное одиночество не всегда является неблаго-

приятным для личности переживанием. Иногда оно может быть полезным для саморефлексии, самоопределения и развития. Однако если временное одиночество продолжается длительный период, без социальных контактов и поддержки, оно может стать проблемой для психического и эмоционального состояния личности.

Шкала «постоянное одиночество» возникает, когда человек не способен на протяжении продолжительного времени установить удовлетворительные психосоциальные связи.

Шкала «эмоциональное одиночество» – состояние, которое характеризуется отсутствием сильной связи или нарушением близких отношений с важным для личности человеком.

Шкала «поведенческое одиночество» может проявляться как активно, так и пассивно. Активное поведенческое одиночество характеризуется поиском новых знакомств, участием в различных мероприятиях, но не всегда оно помогает преодолеть одиночество. Пассивное одиночество, наоборот, характеризуется уходом в себя, изоляцией от общества, непринятием приглашений на встречи и мероприятия. Признаки одиночества могут быть разными, одни чувствуют его физически, другие эмоционально. В любом случае, поведенческое одиночество оказывает негативное влияние на психическое и физическое здоровье.

Шкала «когнитивное одиночество» – может сказываться на возможности людей взаимодействовать и общаться с другими, что в результате влияет на качество жизни и благополучие. Однако есть способы преодолеть это состояние такие как: развитие навыков социального взаимодействия, установление близких связей и поиск поддержки от других людей. Важно осознавать свое одиночество и активно работать над его преодолением, чтобы достичь гармоничных отношений с окружающими и улучшить свое психическое благополучие [139].

Диагностический опросник «Одиночество» (С.Г. Корчагиной) [90]. Методика представляет собой 12 вопросов и 4 вариантов ответа. Респондентам необходимо выбрать тот вариант ответа, который в наибольшей степени соответ-

ствуется представлению о себе. Опросник позволяет измерить выраженность переживаемого одиночества по 4 уровням: отсутствие одиночества, неглубокое переживание возможного одиночества, глубокое переживание актуального одиночества, очень глубокое переживание одиночества, погруженность в это состояние [90].

Для подтверждения полученных результатов нами были применены методы математическо-статистической обработки данных:

– Кластерный анализ (метод Варда) – для определения кластеров среди респондентов по признаку преобладания того или иного вида одиночества, в качестве расстояния между кластерами берется прирост суммы квадратов расстояний объектов до центров кластеров, получаемый в результате их объединения.

– Корреляционный критерий r_s -Спирмена – для выявления значимых взаимосвязей между видами одиночества, переживаемого студентами педагогических направлений и психологическими особенностями личности (экстраверсия / интроверсия, привязанность / обособленность, самоконтроль / импульсивность, эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость, экспрессивность / практичность), а также для выявления корреляции между показателями социально-психологической адаптации и переживанием одиночества будущими педагогами.

– Т-критерий Вилкоксона – применялся нами для выявления динамичности изменений, происходящих у студентов 1 и 2 курсов в показателях социально-психологической адаптации, видов и глубины переживаемого студентами одиночества.

– Н-критерий Крускала-Уоллеса – использовался для оценки различий между показателями (психологические особенности личности, показатели социально-психологической адаптации, переживание одиночества) внутри каждого кластера.

2.3. Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе

В настоящее время все больше вузов проявляют интерес к психологическому сопровождению студентов для успешной адаптации к условиям обучения в вузе. В рамках разработанной нами программы психологического сопровождения, адаптация студентов рассматривается как необходимое условие формирования успешной личности и профессионала, направленного на постоянное развитие и самореализацию. Требования, предъявляемые к студентам в современном обществе, подразумевает опережающее развитие системы психологического сопровождения, что позволяет значительно повысить квалификационный уровень будущих специалистов.

Удовлетворение потребности в профессиональных кадрах, соответствующих вызовам времени, предполагает непрерывное сопровождение. Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям обучения в вузе с учетом потребностей, личностных особенностей, возрастных характеристик, позволит создать эффективную образовательную среду, направленную на всестороннее развитие личности.

Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям обучения в вузе предполагает, прежде всего, формирование внутренней мотивации для дальнейшего обучения, надпрофессиональных навыков и предоставление обучающимся разных вариантов и форм вхождения в социокультурное пространство.

Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе направлена на повышение адаптивных механизмов личности, оптимизацию межличностного взаимодействия, повышение ценности профессиональных умений, знаний и навыков, развитие профессионально-важных качеств, индивидуальную корректировку профессиональных планов и намерений.

Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе предназначена для обучающихся 1 и 2 курсов. При реализации программы используются следующие виды и модели: диагностическая работа, консультативная, тренинговая, интерактивные формы взаимодействия.

Необходимость разработки и проведения программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе обусловлена переходом из одного учебного заведения (школы) в другое (вуз), что является стрессогенным фактором, сопровождающийся общим эмоциональным напряжением. Также негативные эмоциональные состояния, в период адаптации у студентов, связаны с необходимостью принимать новую социальную роль, выстраивать межличностные отношения в качественно другой модели, чем ранее. Период обучения в вузе, соответствующий 1, 2 курсам, выступает периодом адаптации к обучению в вузе. В данный период характерны следующие проблемы адаптации, с которыми сталкиваются студенты:

- негативные эмоциональные состояния, связанные с отрывом от привычного социального окружения (школа, класс);
- мотивация профессионального выбора (осознанность выбора профессии, готовность к профессиональному обучению и т.д.);
- проблемы во взаимодействии с окружающими в виду отсутствия навыков межличностной коммуникации;
- правильное распределение режимов отдыха и учебы;
- жизненные трудности, связанные со сменой места жительства и социального окружения;
- трудности в организации самостоятельной учебной работы, построенной на основе внутреннего контроля.

Адаптация является ключевым аспектом в психологии, поскольку она помогает приспособливаться к окружающей среде и достигать гармонии. Отличительной чертой адаптации в психологии является то, что она не сводится

только к физиологической приспособляемости, а также включает в себя психологическую трансформацию человека.

Изучение адаптации тесно связано с понятиями эмоционального напряжения и стресса. Когда личность сталкивается с новыми ситуациями или изменениями, возникает напряжение, которое может быть как положительным, так и отрицательным. Позитивное напряжение стимулирует личность к активности и развитию, тогда как негативное напряжение может вызывать стресс и проблемы в адаптации [56].

Адаптация включает в себя различные стратегии, которые используются для приспособления к новым условиям. Личность может использовать когнитивные стратегии, такие как переоценка и перепрограммирование мыслей, чтобы лучше справляться с изменениями. Также можно использовать поведенческие стратегии, например, изменение поведения.

Адаптация играет значительную роль в развитии и достижении гармонии с окружающей средой. Изучение адаптации позволяет лучше понять себя и других людей, а также разработать стратегии для успешной приспособляемости к изменчивому миру. Л.А. Головей, И.Р. Муртазина отмечают, что стресс вызывает у организма общую адаптационную реакцию, общий адаптационный синдром [50]. Состояние организма при напряжении нервной системы и является стрессом. Это означает, что любые физиологические изменения, вызванные стрессом, являются неспецифичной реакцией организма. Ф.Б. Березин в свою очередь считает, что адаптация, представляет собой процесс построения оптимальных соотношений между организмом и средой [30].

М.И. Бекоева считает, что адаптация представляет собой динамичный процесс, в котором биопсихосоциальная система «Человек» гармонично взаимодействует с условиями существования. Автор утверждает, что невозможно противопоставление различных видов адаптации [28].

Адаптированность личности возникает в результате благоприятной адаптации к социально-психологическим изменениям. В связи с этим можно гово-

речь о том, что адаптивность личности формируется через процесс социализации.

Цель программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе:

- формирование внутренней готовности обучающихся к осознанному и самостоятельному профессиональному обучению и развитию в выбранной профессии;

- коррективировка неблагоприятных эмоциональных переживаний;

- формирование навыка эффективного межличностного взаимодействия.

Задачи:

1. Изучение личностных особенностей студентов (личностные факторы, диагностика переживания одиночества и адаптационных возможностей личности).

2. Определение студентов, переживающих одиночество, для проведения дальнейшей работы.

3. Проведение комплекса мероприятий психологического сопровождения, направленных на формирование эффективного межличностного взаимодействия, повышения мотивации к обучению, овладение навыками саморегуляции негативных переживаний.

4. Повторная диагностика адаптации и переживания одиночества.

5. Создание благоприятной образовательной среды, направленной на комплексное развитие личности студентов.

Ожидаемые результаты:

1. Снятие у студентов психологического напряжения.

2. Повышение коммуникативной активности и налаживание межличностного взаимодействия.

3. Формирование готовности к постоянному развитию и самосовершенствованию.

Программа психологического сопровождения адаптации студентов к

условиям обучения в вузе состоит из трех блоков:

1. Подготовка студентов 1 курса к образовательной деятельности (1 курс).
2. Формирование у студентов эффективных навыков межличностного взаимодействия (1 – 2 курс).
3. Предупреждение и снятие у студентов психологического дискомфорта, связанного с учебной деятельностью (2 курс).

Данные пилотного психодиагностического исследования, в котором приняли участие студенты 1 курса в количестве 604 человек (430 девушек, 174 юношей) показали, что 48 % респондентов (290 человек) переживают одиночество. Из них:

- 35,5 % студентов, принявших участие в исследовании, переживают временное одиночество;
- 22 % студентов переживают эмоциональное одиночество;
- 19 % студентов переживают поведенческое одиночество;
- 15 % студентов испытывают постоянное одиночество;
- 8,5 % студентов переживают когнитивное одиночество.

Диагностика адаптации к учебной группе и учебной деятельности студентов 1 курса показала низкие результаты по обеим шкалам, что свидетельствует о том, что студенты испытывают существенные трудности в адаптации к обучению в вузе.

Таким образом, данные, полученные в результате пилотного исследования, показали преобладание переживания временного и эмоционального одиночества, что тесным образом связано с адаптационными возможностями личности. Для корректировки выявленных негативных адаптационных механизмов и отрицательных эмоциональных переживаний, нами разработана программа психологического сопровождения студентов к условиям обучения в вузе [Приложение 1], представленная в Таблице 1.

Таблица 1

План мероприятий психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе

Задачи работы	Содержание деятельности	Срок
1. Подготовка студентов 1 курса к образовательной деятельности	Диагностика личностных качеств, одиночества, адаптации	Октябрь
	Информационно-просветительское мероприятие на тему: «Адаптация первокурсников к обучению» - информирование о специфике вузовского обучения, структуре образовательного процесса	
2. Формирование у студентов эффективных навыков межличностного взаимодействия	Проведение тренинговых мероприятий, направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия в группе	Декабрь
3. Предупреждение и снятие у студентов психологического дискомфорта, связанного с учебной деятельностью	Обучение методам и техникам психологической саморегуляции	Апрель Сентябрь
	Работа со студентами, направленная на снятие состояния тревожности, агрессии и страхов	

Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе состоит из 12 занятий продолжительностью по 1,5 часа, длительность всей программы составляет 4 месяца (по 3 занятия ежемесячно).

Выводы по Главе 2

Приведено описание гипотез, процедуры и методов исследования; представлена программа исследования; раскрыт объем и общая характеристика выборки; описана программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

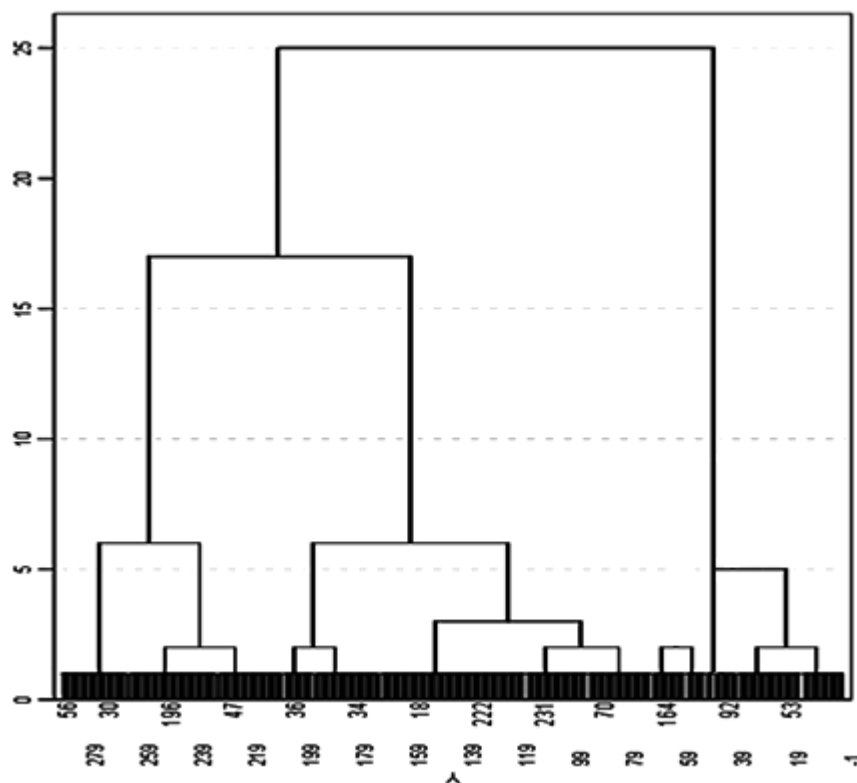
Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Общее количество респондентов, принявших участие в исследо-

вании – 290 студентов очной формы обучения педагогических направлений подготовки.

Представлены основные этапы исследования, которые включают в себя проведение первичной диагностики изучаемых параметров (вид и уровень одиночества, психологические особенности личности респондентов, определение показателей адаптивности к группе и деятельности, социально-психологические показатели адаптации), описана разработанная психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Проведена итоговая диагностика для анализа результативности разработанной программы по всем изучаемым параметрам.

Представлена разработанная программа психологического сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе, которая была реализована на респондентах, переживающих глубокое и очень глубокое одиночество. Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе направлена на повышение адаптивных механизмов личности, оптимизацию межличностного взаимодействия, повышение ценности профессиональных умений, знаний и навыков, развитию профессионально-важных качеств, индивидуальную корректировку профессиональных планов и намерений.

С целью выделения групп студентов педагогических направлений подготовки, в зависимости от доминирующего вида переживаемого одиночества, нами был использован опросник, разработанный Е.Е. Роговой [139], результаты которого были подвергнуты кластерному анализу [Рисунок 5].



На Рисунке 5 представлено распределение респондентов с помощью метода Варда, выделены пять кластеров с различными характеристиками. Расстояния между объединяемыми кластерами значительно превышают расстояния внутри каждого кластера, подтверждая четкое разделение групп студентов.

Количественный состав групп и их процентная представленность в выборке представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Распределение исследуемой выборки по кластерам

Номер кластера	Количество респондентов	Процентное соотношение
1	43	14,8 %
2	65	22,4 %
3	103	35,5 %
4	42	14,5 %
5	37	12,8 %
Всего	290	100 %

По данным, представленным в Таблице 2, можно сделать вывод, что по количеству респондентов преобладает кластер 3 с доминированием временного одиночества, далее следует кластер 2 с преобладанием у респондентов эмоционального одиночества, кластер 1 – состоящий из 43 респондентов с преобладанием поведенческого одиночества, кластер 4 – респонденты, переживающие постоянное одиночество, и заключительный 5 кластер, состоящий из 37 респондентов с преобладанием когнитивного одиночества.

Распределение внутри каждого кластера респондентов по индивидуальным параметрам представлено в Таблице 3.

Таблица 3

Индивидуальные параметры респондентов внутри кластеров

Номер кластера	Пол		Возраст			Место проживания		
	Жен.	Муж.	18 лет	19 лет	20 лет	Вместе с родителями	Съемная квартира	Общежитие
1	33	10	33	9	1	23	10	10
2	50	15	53	10	2	29	13	23
3	81	22	81	18	4	25	32	46
4	36	6	37	5	0	18	12	12
5	32	5	30	4	3	21	6	10
Всего:	232	58	234	46	10	137	69	84

Анализ данных, представленных в Таблице 3, позволяет сделать вывод, что среди респондентов, принявших участие в исследование, преобладающее число студентов относится к женскому полу, также основная часть выборки со-

ответствует возрасту 18 лет, что соответствует периоду обучения на 1 курсе университета. Респонденты из состава 3 кластера, который является самым многочисленным по количественному показателю, переживающие временное одиночество, в основном проживают в общежитии и в съемных квартирах. Данная ситуация, на наш взгляд, имеет существенное влияние на преобладание временного одиночества, так как переезд и проживание в условиях общежития и съемной квартиры предполагает вынужденную сепарацию от родителей, начало самостоятельной жизни, что выступает сильным стрессовым фактором. Респонденты кластера 1, переживающие поведенческое одиночество, проживают вместе с родителями, что также может оказывать косвенное влияние на преобладание именно данного вида одиночества в условиях обучения в вузе, так как большая вероятность проявления данной группой респондентов несамостоятельности в принятии решений. Респонденты из кластера 2 с преобладанием эмоционального одиночества, проживают в основном вместе с родителями и в общежитиях, а наименьшее количество в съемных квартирах. Студенты, относящиеся к 4 и 5 кластерам, с преобладанием постоянного и когнитивного одиночества, в большинстве своем проживают вместе с родителями, что вероятно также влияет на преобладание определенных видов переживания одиночества.

Проведенный анализ индивидуальных параметров респондентов позволяет выявить возможные причины, способствующие преобладанию определенного вида одиночества студентами педагогических направлений подготовки.

Далее нами была проведена диагностика личностных факторов в каждом выделенном кластере, с помощью методики, разработанной Р. МакКрае, П. Коста в адаптации А.Б. Хромова [157]. Полученные результаты были подвержены статической обработке с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса, который подтвердил статистическую значимость полученных результатов [Рисунок 6, Приложение 2].

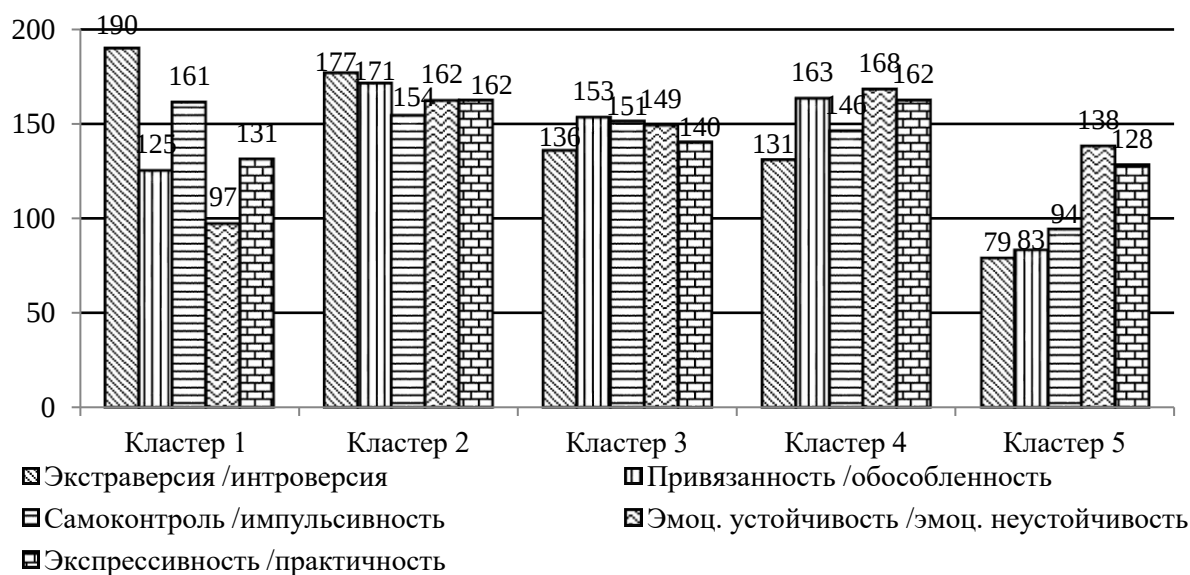


Рисунок 6. Средние ранги выраженность личностных факторов респондентов

Анализ данных, представленных на Рисунке 6, позволяет сделать вывод, что для респондентов, относящихся к кластеру 1, переживающих поведенческое одиночество, характерно доминирование таких личностных факторов как экстраверсия, привязанность, высокий самоконтроль, эмоциональная неустойчивость, а также практичность. Для студентов, которые относятся к кластеру 2, с преобладанием эмоционального одиночества, характерны средний уровень экстраверсии, потребность в привязанности, высокий самоконтроль, умеренная эмоциональная устойчивость, практичность. Кластеру 3, который является преобладающим по количественному составу и соответствует переживанию временного одиночества, свойственны такие качества личности респондентов как: умеренная экстраверсия, высокий уровень привязанности, высокий самоконтроль, умеренная эмоциональная устойчивость, экспрессивность. Респондентам, относящимся к 4 кластеру, переживающим постоянное одиночество, характерно проявление таких личностных факторов как: средний уровень экстраверсии, высокая потребность в привязанности, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, высокая экспрессивность. Студенты, переживающие когнитивное одиночество, проявляют интровертированность, обособленность от окружающих, экспрессивность, эмоциональную неустойчивость.

С целью выявить корреляционные связи между преобладающим переживанием одиночества и факторами личности использовался критерий r_s -Спирмена. Результаты статистической обработки данных представлены в Таблице 4.

Таблица 4

**Корреляция r_s -Спирмена доминирующих личностных факторов
и кластеров студентов, переживающих различные виды одиночества**

		Экстраверсия /интроверсия	Привязанность /обособленность	Самоконтроль /импульсивность	Эмоциональная устойчивость /эмоциональная неустойчивость	Экспрессивность /практичность
1 кластер	Correlation Coefficient	-0,085	0,200	0,131	0,093	-0,114
	Sig. (2-tailed)	0,587	0,198	0,404	0,553	0,465
	N	43	43	43	43	43
2 кластер	Correlation Coefficient	0,025	0,355**	0,213	0,072	0,155
	Sig. (2-tailed)	0,844	0,004	0,088	0,567	0,217
	N	65	65	65	65	65
3 кластер	Correlation Coefficient	-0,421**	0,242*	-0,058	0,452**	0,418**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,014	0,563	0,000	0,000
	N	103	103	103	103	103
4 кластер	Correlation Coefficient	0,173	0,078	0,120	0,033	-0,112
	Sig. (2-tailed)	0,272	0,625	0,450	0,835	0,481
	N	42	42	42	42	42
5 кластер	Correlation Coefficient	-0,772**	-0,816**	-0,918**	-0,125	-0,048
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,463	0,776
	N	37	37	37	37	37

Как показано в Таблице 4, значимые взаимосвязи между переживаемым видом одиночества респондентов и доминирующими личностными факторами, выявлены в кластерах 2, 3 и 5. Корреляционная плеяда, обнаруженная в кластере 2, представлена на Рисунке 7.

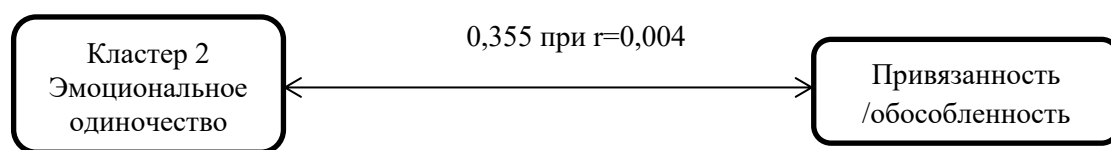


Рисунок 7. Корреляционная взаимосвязь, выявленная в кластере 2

Анализ выявленной корреляционной связи в кластере 2 позволяет сделать вывод, что у респондентов данной группы, с преобладанием эмоционального одиночества, обнаружена значимая положительная взаимосвязь с привязанностью личности. Полученные результаты объясняются существенными трудностями в установлении глубоких доверительных отношений с окружающими в условиях новой социальной действительности у студентов 1 курса обучения.

Далее статистически значимые взаимосвязи были обнаружены в кластере 3 между такими личностными факторами как: экстраверсия/интроверсия, привязанность/обособленность, эмоциональная устойчивость/эмоциональная неустойчивость, экспрессивность/практичность [Рисунок 8].

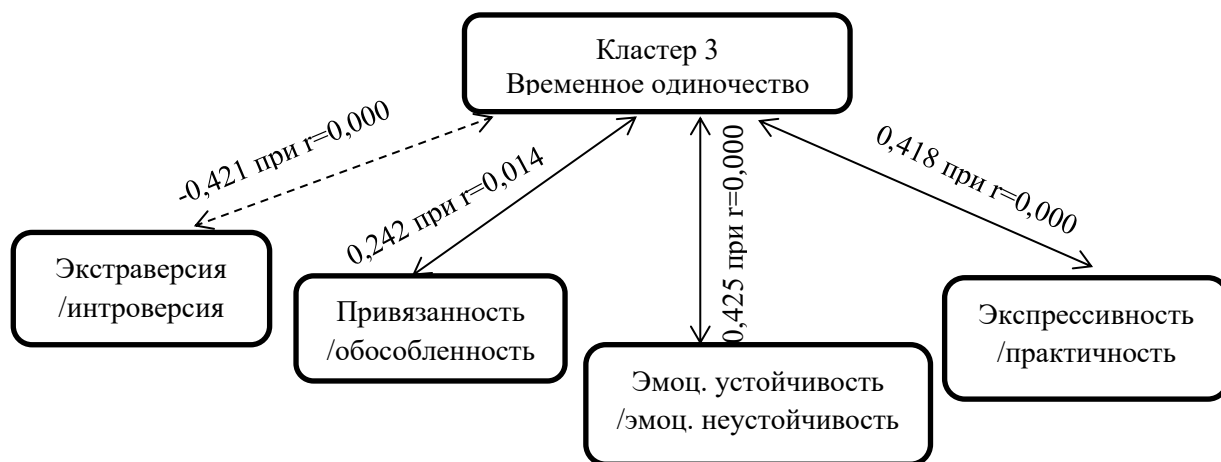


Рисунок 8. Корреляционная взаимосвязь, выявленная в кластере 3

На Рисунке 8 представлены, выявленные нами, множественные корреляционные связи между преобладающим в кластере 3 переживанием временного одиночества и такими личностными факторами как: интроверсия, привязанность, низкая эмоциональная устойчивость, экспрессивность. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что на выраженность переживания

временного одиночества влияет преобладание интроверсии, неудовлетворенная потребность в привязанности, эмоциональная неустойчивость. Подобные взаимосвязи можно объяснить сложностью ситуации перехода от школьного обучения к условиям обучения в вузе, и связанными с этим проблемами в установлении доверительных контактов внутри новой для респондентов социальной группы, что способствует формированию нестабильного эмоционального состояния.

Следующие корреляционные связи обнаружены в кластере 5 с такими личностными факторами как: экстраверсия / интроверсия, привязанность / обособленность и самоконтроль / импульсивность [Рисунок 9].

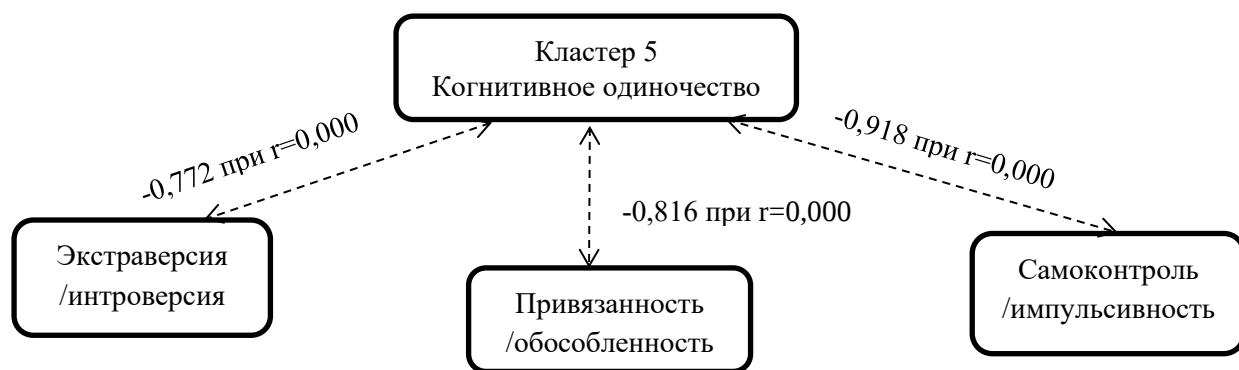


Рисунок 9. Корреляционная взаимосвязь, выявленная в кластере 5

В кластере 5, в результате математико-статистической обработки данных, выявлены множественные отрицательные корреляционные связи. Переживание когнитивного одиночества имеет отрицательные связи с интроверсией, обособленностью и импульсивностью, что выражается в осознании личностью своего одиночества, переживании собственной депривации, проявляющееся в эмоциональном опустошении, внутреннем ощущении себя одиноким человеком. Когнитивное одиночество может брать свое начало в результате несовпадения ценностных ориентаций личности с ценностями студенческой группы.

Далее нами были обработаны данные, полученные в результате диагностики по методике, разработанной С.Г. Корчагиной [90]. Полученные результаты были подвержены статической обработке с помощью Н-критерия Крускала-

Уоллеса, который позволил подтвердить статистическую достоверность полученных результатов [Рисунок 10, Приложение 3].

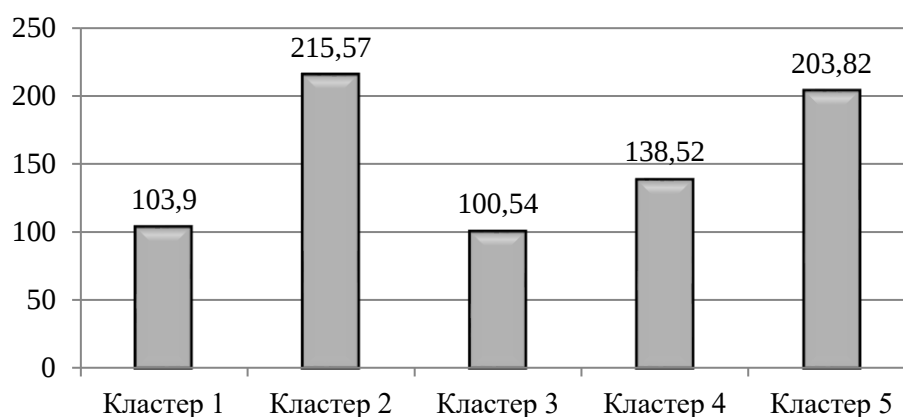


Рисунок 10. Средние ранги глубины переживания одиночества респондентов

На Рисунке 10 представлено преобладание респондентов, переживающих очень глубокое одиночество в группах 2 и 5, что соответствует эмоциональному и когнитивному одиночеству. Данные виды одиночества, как правило, переживаются более эмоционально и экспрессивно по сравнению с другими, которые имеют особенность ощущаться личностью без видимых эмоциональных проявлений, но вызывающих глубоко личностное переживание. Студенты, относящиеся к группам с поведенческим, временным и постоянным одиночеством, по результатам методики С.Г. Корчагиной [90], имеют глубокий уровень переживания актуального одиночества, что объясняется ситуативными факторами, новыми условиями функционирования личности.

Корреляционный анализ r_s -Спирмена позволил выявить следующие взаимосвязи в выделенных кластерах респондентов [Таблица 5].

Таблица 5

Корреляция r_s -Спирмена доминирующих личностных факторов и глубины переживания одиночества в кластерах студентов, переживающих различные виды одиночества

		Экстраверсия /интроверсия	Привязанность /обособленность	Самоконтроль /импульсивность	Эмоциональная устойчивость /эмоциональная неустойчивость	Экспрессивность /практичность
1 кластер	Correlation Coefficient	-0,177	-0,074	-0,119	0,116	0,202
	Sig. (2-tailed)	0,255	0,638	0,448	0,461	0,193
	N	43	43	43	43	43
2 кластер	Correlation Coefficient	0,155	0,083	-0,008	0,133	0,100
	Sig. (2-tailed)	0,218	0,510	0,950	0,292	0,429
	N	65	65	65	65	65
3 кластер	Correlation Coefficient	-0,086	-0,237*	-0,208*	-0,149	-0,219*
	Sig. (2-tailed)	0,387	0,016	0,035	0,134	0,026
	N	103	103	103	103	103
4 кластер	Correlation Coefficient	0,162	0,176	0,268	-0,045	-0,002
	Sig. (2-tailed)	0,307	0,264	0,086	0,777	0,990
	N	42	42	42	42	42
5 кластер	Correlation Coefficient	-0,173	-0,391*	-0,380*	-0,065	-0,181
	Sig. (2-tailed)	0,306	0,017	0,020	0,702	0,282
	N	37	37	37	37	37

Обнаруженные статистически значимые корреляционные связи между глубиной переживаемого респондентами временного одиночества и доминирующими личностными факторами, представлены в виде корреляционных плеяд на Рисунке 11.



Рисунок 11. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 3

Как видно из данных, представленных на Рисунке 11, глубина переживания временного одиночества зависит от уровня привязанности, чем выше показатель привязанности, тем глубже переживается временное одиночество. Данную ситуацию можно объяснить тем, что в новых социальных условиях студентам невозможно реализовать данную потребность в виду отсутствия тесных межличностных связей в период обучения на 1 курсе. Также выявлена отрицательная взаимосвязь между импульсивностью респондентов и глубиной переживания временного одиночества. Данные показатели можно объяснить тем, что испытывая неблагоприятные эмоциональные состояния, связанные с нахождением личности, с высокой импульсивностью, в стрессовой ситуации, вызванной переходом от школьного обучения к профессиональному, освоением новой социальной роли, нахождением в новой социальной среде, проявляется социально негативное поведение и отношение к окружающим, что еще больше способствует изоляции от группы и пролонгированию переживания одиночества. Отрицательная корреляционная связь между глубиной переживаемого одиночества и выраженностью практичности респондентов, объясняется негибкостью поведения, стремлением к постоянству социального окружения, что становится невозможно удовлетворить в условиях начала нового этапа образования.

Далее статистически значимые взаимосвязи между глубиной переживаемого одиночества и личностными факторами выявлены в кластере 5 [Рисунок 12].

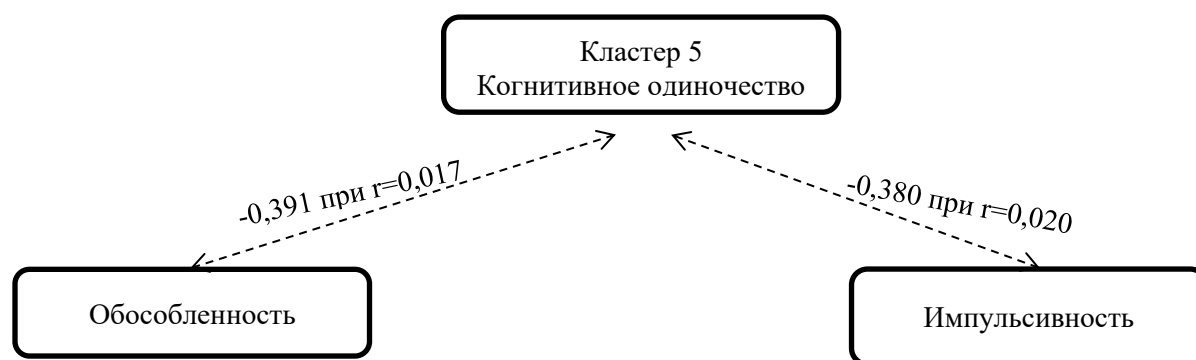


Рисунок 12. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 5

На Рисунке 12 представлена, обнаруженная значимая корреляционная связь между глубиной переживания когнитивного одиночества с обособленностью, которая проявляется в ситуации включения в новую обстановку, систему обучения, и проявляется в виде дистанцирования личности от остальных участников образовательного процесса в вузе, что приводит к переживанию опустошенности и осознанию себя одиноким. Отрицательная взаимосвязь между глубиной переживания когнитивного одиночества и импульсивностью, объясняется открытой демонстрацией своего состояния в группе, что приводит к неприятию личности группой.

Таким образом, проведенный анализ психологических особенностей личности будущих педагогов, переживающих разные виды и уровни одиночества, показал значимые взаимосвязи между преобладающими личностными факторами и переживаемым одиночеством. Весьма актуально и важно обеспечить организацию и реализацию различных мероприятий, направленных на работу с отрицательными эмоциональными состояниями и переживанием одиночества студентами педагогических направлений подготовки. Подобная работа будет способствовать развитию адекватной самооценки личности, развитию коммуникативных навыков, направленности на личностное и профессиональное развитие, что выступает ключевыми аспектами становления успешного профессионала в педагогической деятельности. Своевременная коррекция глубокого переживания одиночества будущими педагогами приобретает особую значимость ввиду специфики педагогической сферы деятельности, направленной на постоянное взаимодействие с другими людьми, необходимость выработки позитивной коммуникативной тактики общения с обучающимися и коллегами в образовательном пространстве, что весьма затруднительно для личности, переживающей одиночество.

3.2. Взаимосвязь психологических особенностей личности будущих педагогов, переживающих разные виды одиночества и особенностей адаптации к обучению в вузе

Выявление особенностей адаптации респондентов проводилось с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [153] и методики «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой [64]. По методике, диагностирующей социально-психологическую адаптацию, нами были получены данные, которые подверглись математико-статистической обработки с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса [Рисунок 13, Приложение 4].

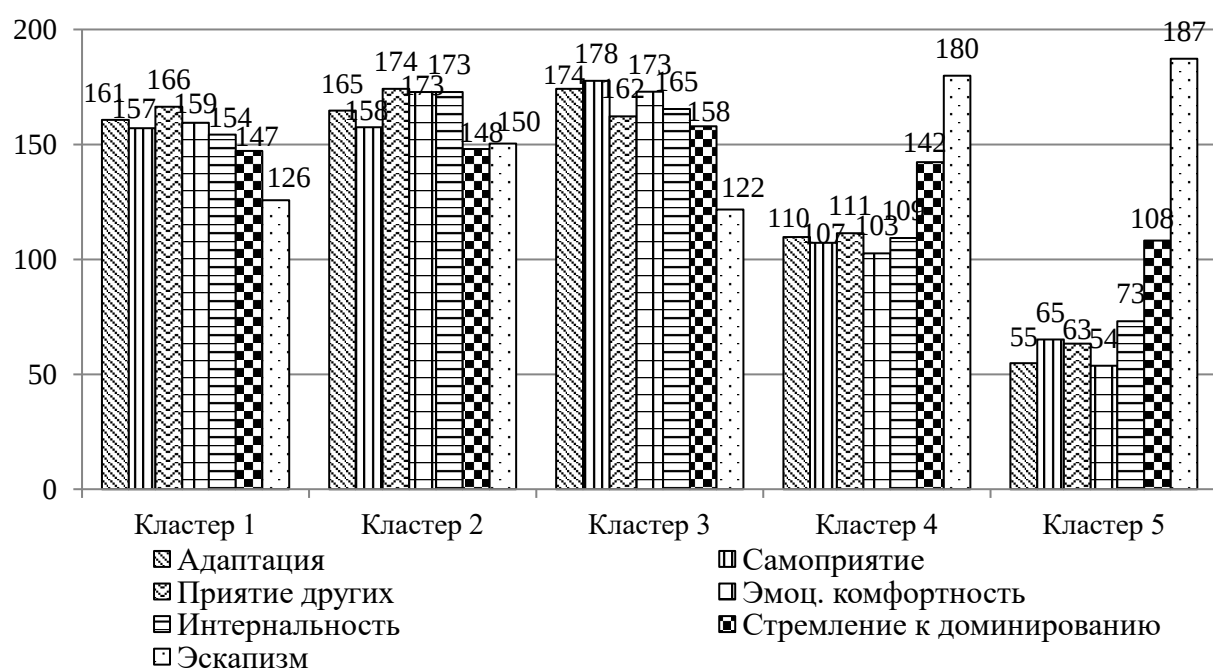


Рисунок 13. Средние ранги социально-психологической адаптации респондентов по Н-критерию Крускала-Уоллеса

Анализируя результаты диагностики и математико-статической обработки полученных данных, представленных на Рисунке 13, можно сделать вывод о преобладании тех или иных характеристик социально-психологической адаптации респондентов в каждом из исследуемых кластеров. Для респондентов из кластера 1 (поведенческое одиночество) и кластера 3 (временное одиночество) характерным является проявление высокого показателя адаптации, то есть достаточно высокого уровня приспособления личности к обществу и подстройку

личностных мотивов и ценностей групповым нормам и интересам. Высокий уровень приятия себя, который свидетельствует о достаточно высокой самооценки личности, может привести к некоторой конфликтности с окружающими, особенно в новой социальной среде. Высокий уровень приятия других, позволяет сделать вывод о наличии у данной группы респондентов потребности в общении, направленности вовне, потребности в признании и взаимодействии с другими. Показатель эмоциональной комфортности указывает на состояние эмоциональной определенности по отношению к окружающей социальной действительности. Достаточно высокий уровень интернальности свидетельствует о преобладании внутреннего контроля над внешним, то есть за свои поведенческие реакции респонденты, из данной группы, принимают ответственность только на себя, не списывая на окружающих людей и ситуации. Также следует отметить высокий показатель лидерства и средний уровень эскапизма, что позволяет сделать вывод об отсутствии тенденции респондентов избегать проблем.

У респондентов, относящихся к кластеру 2, переживающих эмоциональное одиночество, показатели социально-психологической адаптации схожи с показателями студентов из кластеров 1 и 3, за исключением показателя эскапизма. Высокий уровень эскапизма свидетельствует о тенденции уходить от решения возникающих проблем, избегать конфликтные ситуации, даже если уход от проблемы будет неблагоприятно влиять на положение и состояние личности. Подобное распределение выявленных характеристик позволяет сделать вывод, что преобладание данных факторов имеет значение при переживании личностью эмоционального одиночества в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Респонденты, испытывающие постоянное одиночество, проявляют дезадаптацию, неприятие себя проявляющиеся в неудовлетворенности окружающей действительностью, низкой оценкой себя как личности, неприятию других, т.е. отказ от сотрудничества, взаимодействия с другими членами группы. Преобладание экстернальности, свидетельствует о доминировании внешнего контроля,

что проявляется в переносе ответственности за все события и переживания на окружающих. В то же время данные респонденты проявляют высокую потребность в доминировании и высокий уровень избегания проблем, что в совокупности с остальными выявленными характеристиками, неблагоприятно влияет на выстраивание межличностных взаимоотношений, и возможно только повышает уровень постоянного одиночества, переживания отверженности от группы.

Для респондентов 5 кластера с преобладанием когнитивного одиночества, характерны такие показатели социально-психологической адаптации как: ярко выраженная дезадаптация, неприятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, экстернальность, ведомость и высокий уровень эскапизма. Данный комплекс социально-психологических показателей адаптации респондентов, переживающих когнитивное одиночество, по нашему мнению, во многом определяет состояние осознания собственной депривации, опустошенности, разочарованности.

Для выявления статистически значимых взаимосвязей между социально-психологическими показателями адаптации и личностными факторами респондентов нами был использован критерий корреляции r_s -Спирмена [Приложение 5]. Значимые взаимосвязи были обнаружены во всех кластерах кроме кластера 2, к которому относятся респонденты, переживающие эмоциональное одиночество, это может быть связано с ситуативными факторами, влияющими на личность в данный момент. Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональное одиночество не зависит от личностных факторов, а проявляется в зависимости от той или иной ситуации, в которую попадает личность.

Выявленные значимые корреляционные связи между личностными факторами и интегральными показателями социально-психологической адаптации респондентов из кластера 1 представлены на Рисунке 14.

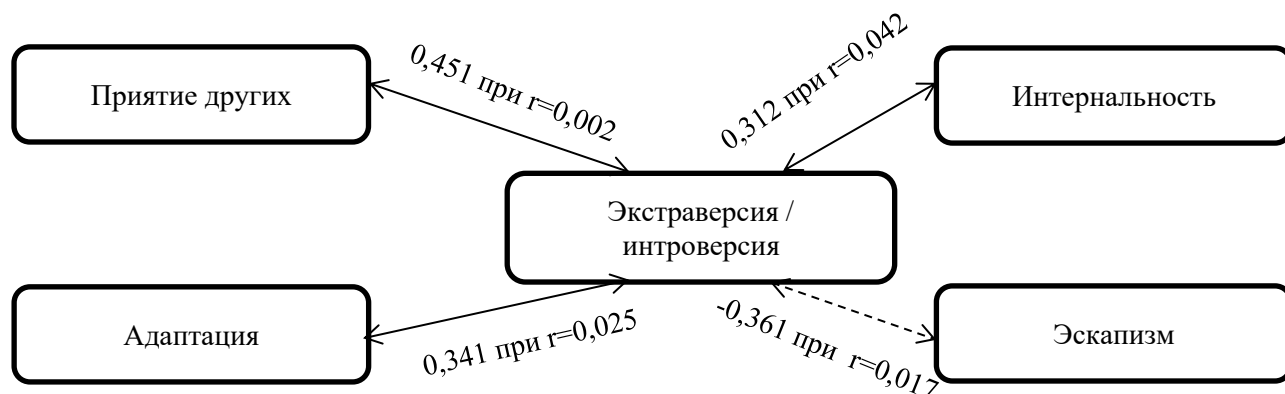


Рисунок 14. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 1 между личностными факторами и показателями социально-психологической адаптации

Анализируя данные, полученные в результате корреляционного анализа с помощью r_s -критерия Спирмена, можно сделать вывод, что у респондентов, переживающих поведенческое одиночество выявлена значимая взаимосвязь между таким личностным фактором как экстраверсия и уровнем адаптации, то есть чем выше показатель экстравертированности, тем выше показатель адаптации личности к меняющимся условиям. Также от уровня экстраверсии зависит уровень приятия других и интернальность, данная взаимосвязь позволяет сделать вывод, что для респондентов характерным является проявление большей терпимости и открытости по отношению к окружающим, принятие их точки зрения, а также преобладание внутренней мотивации, внутреннего контроля за своим состоянием, самокритичность. Чем ниже показатель экстраверсии, тем выше проявление стремления к эскапизму, то есть к избеганию проблем, уход от критичных, конфликтных ситуаций. Данную взаимосвязь можно объяснить тем, что при низком уровне экстраверсии, личность испытывает трудности в выстраивании межличностных взаимодействий особенно с малознакомыми для нее людьми, что и приводит к стремлению избежать возможных проблем, и, следовательно, необходимости их дальнейшего разрешения.

Корреляционные связи, обнаруженные в кластере 3, между показателями социально-психологической адаптации и личностными факторами представлены на Рисунке 15.

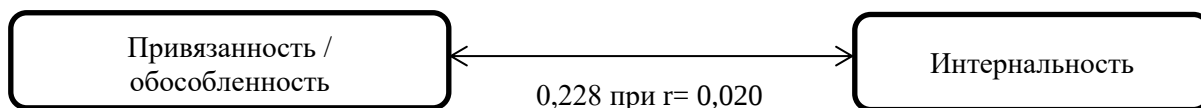


Рисунок 15. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 3 между личностными факторами и показателями социально-психологической адаптации

Корреляционная взаимосвязь, выявленная среди респондентов, относящихся к кластеру 3, переживающих временное одиночество, свидетельствует о том, что чем выше у личности проявляется потребность в привязанности, тем выше показатель интернальности, то есть стремление личности к выстраиванию близких взаимоотношений с окружающими повышает показатель внутренней мотивации, требовательности к себе и своим поступкам. В виду того, что данная потребность во взаимосвязи с повышенной требовательностью к себе не может быть удовлетворена личностью в ситуации перехода из одной социальной среды в другую, возникает временное одиночество, которое переживается достаточно глубоко.

В группе 4 у респондентов, переживающих постоянное одиночество, выявлены следующие значимые взаимосвязи, представленные на Рисунке 16.

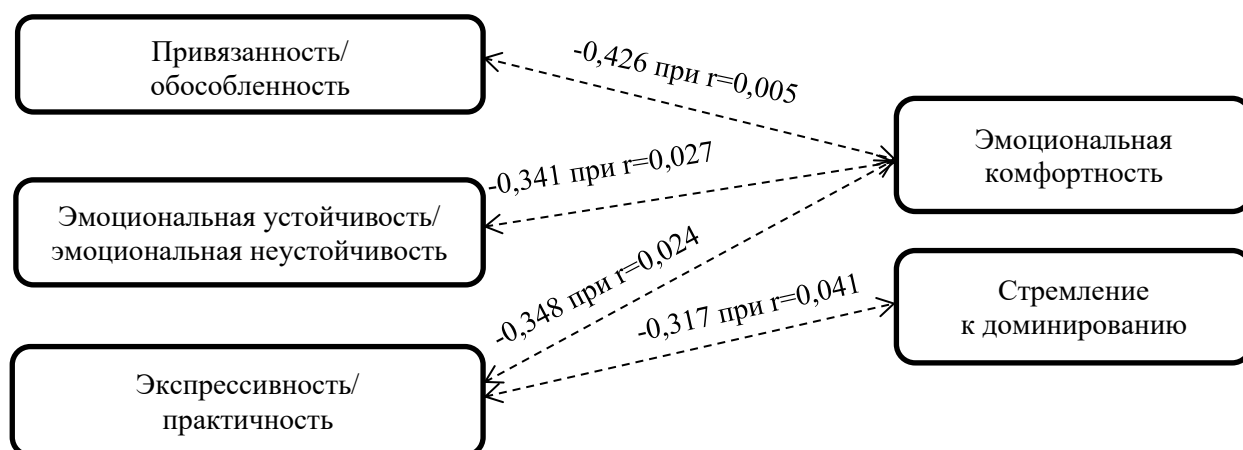


Рисунок 16. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 4 между личностными факторами и показателями социально-психологической адаптации

Анализ представленных корреляционных связей позволяет сделать вывод, что у респондентов, переживающих постоянное одиночество, снижение

уровня эмоциональной комфортности связано с повышением таких показателей как потребность в привязанности, эмоциональная неустойчивость, экспрессивность. Полученные данные можно объяснить тем, что неудовлетворение потребности личности в выстраивании близких взаимоотношений с окружающими приводит к переживанию негативных эмоциональных состояний, что при повышении уровня эмоциональной нестабильности и повышенной экспрессивности ведет к снижению эмоциональной комфортности. Также обнаружено, что практичность взаимосвязана со стремлением к доминированию, то есть чем более выражено проявляется практичность, тем выше стремление к доминированию, проявлению лидерских позиций, отстаиванию своей точки зрения, не принимая во внимание установки окружающих. В совокупности все выявленные взаимосвязи влияют на переживание личностью постоянного одиночества, характеризующегося переживанием чувства депривации, оторванности от окружающих.

Далее статистически значимые взаимосвязи были обнаружены в кластере 5, между доминирующими личностными факторами и показателями социально-психологической адаптации [Рисунок 17].

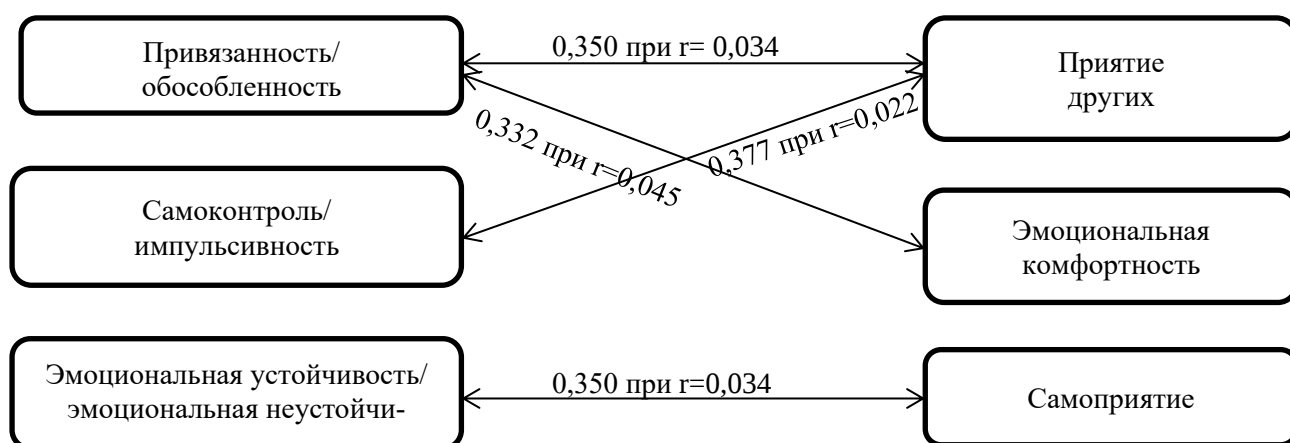


Рисунок 17. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 5 между личностными факторами и показателями социально-психологической адаптации

По представленным на Рисунке 17 корреляционным связям можно сделать вывод, что уровень приятия личностью окружающих повышается при уве-

личении потребности в привязанности и повышению самоконтроля. То есть принятие точки зрения, установок, ценностных ориентаций окружающих во многом взаимосвязано с потребностью личности в выстраивании близких межличностных связей и высоким уровнем внутреннего контроля. Также повышение потребности в привязанности ведет к повышению эмоциональной комфортности, что объясняется тем, что при удовлетворении потребности в привязанности, личность переживает положительные эмоциональные состояния, что приводит к ощущению эмоциональной комфортности. Уровень принятия себя личностью зависит от уровня эмоциональной устойчивости, чем выше эмоциональная стабильность личности, тем больше удовлетворенность собой, уверенность в своих действиях.

Для выявления уровня адаптации к учебной деятельности и студенческой группе нами был использован опросник разработанный Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой [64]. Полученные данные были обработаны с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса, который позволил подтвердить статистическую достоверность полученных результатов [Рисунок 18, Приложение 6].

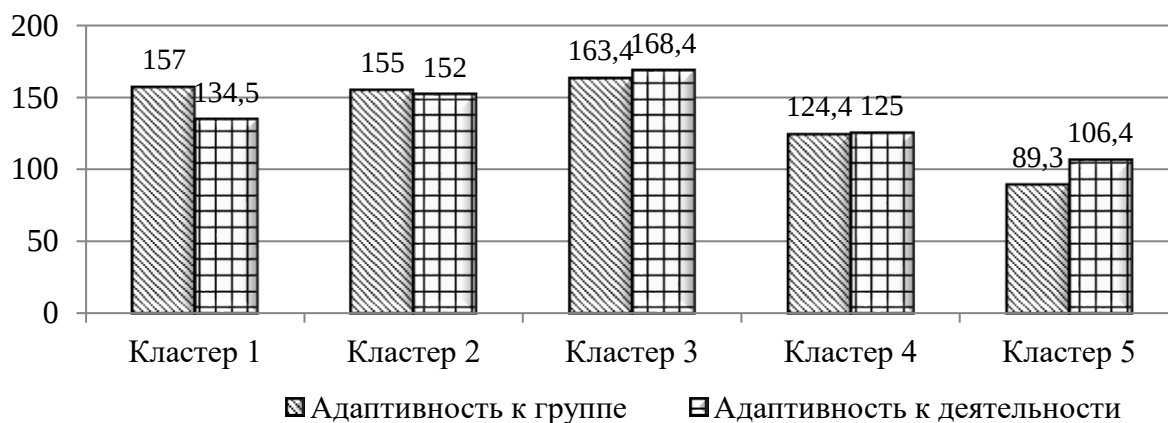


Рисунок 18. Средние ранги адаптации к деятельности и группе респондентов по Н-критерию Крускала-Уоллеса

По данным, представленным на Рисунке 18, можно сделать вывод, что респонденты, переживающие поведенческое одиночество на 1 курсе обучения в университете, проявляют большую адаптивность к группе по сравнению с

адаптивностью к деятельности, то есть респонденты стремятся получить одобрение одногруппников, стать частью референтной студенческой группы. Студенты, относящиеся ко 2 и 3 кластерам, переживающие эмоциональное и временное одиночество, демонстрируют практически равные показатели адаптивности к учебной группе и деятельности, что свидетельствует о важности для них не только межличностных взаимоотношений внутри учебной группы, но и стремление быть успешными в обучении, овладении необходимыми навыками, знаниями и умениями. Респонденты, испытывающие постоянное одиночество, недостаточно адаптированы к учебной деятельности, обучение и получение новых знаний и компетенций вызывает у них трудности, но они стремятся в относительной степени выстроить положительные межличностные взаимодействия внутри группы, хотя это также вызывает определенные трудности, вероятно связанные с интравертированностью респондентов из данных кластеров. У студентов из числа 5 кластера выявлен очень низкий уровень показателей адаптивности к группе, который проявляется в неприятии групповых норм и ценностей, и связанных с этим неприятием респондентов остальными участниками группы. Адаптивность к деятельности немного выше, но также относится к низкому уровню, что позволяет нам говорить о том, что респонденты, переживающие когнитивное одиночество испытывают трудности, связанные с овладением учебных знаний, выступлениями и публичными ответами на занятиях, что требует от профессорско-преподавательского состава выработки индивидуального подхода к обучению данной группы респондентов.

С целью выявить корреляционные взаимосвязи между психологическими особенностями личности и показателями адаптивности к деятельности обучения в вузе и студенческой группе, использовался r_s -критерий Спирмена [Приложение 7].

В первом кластере выявлены значимые взаимосвязи между личностными факторами и показателями адаптивности к деятельности обучения в вузе [Рисунке 19].

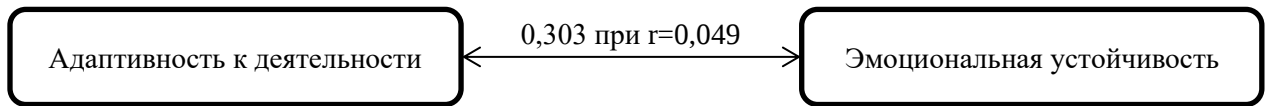


Рисунок 19. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 1 между личностными особенностями и адаптивностью студентов к деятельности

По представленным на Рисунке 19 данным корреляционного анализа, можно сделать вывод о наличии значимой положительной взаимосвязи между показателями адаптивности к учебной деятельности и эмоциональной устойчивостью у респондентов, переживающих поведенческое одиночество. Чем выше студенты проявляют эмоциональную стабильность, самоконтроль в поведении и эмоциональных реакций на внешние стимулы, тем выше их адаптивность и включенность в деятельность обучения и овладения необходимыми профессиональными знаниями и навыками.

Также значимые корреляционные связи выявлены в кластере 4 между показателями адаптивности к студенческой группе и экстраверсией и между адаптивностью к деятельности обучения и привязанностью [Рисунок 20].

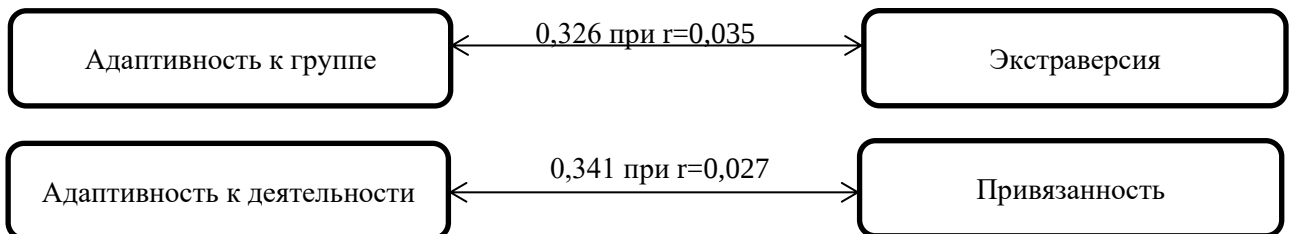


Рисунок 20. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 4 между личностными особенностями и адаптивностью студентов

На Рисунке 20 представлена выявленная положительная взаимосвязь в кластере с преобладанием постоянного одиночества. По полученным результатам мы можем сделать вывод, что адаптивность к студенческой группе зависит от уровня экстраверсии, чем выше потребность в общении, проявлении открытости, тем выше показатель адаптивности студентов к группе. Также в данном кластере выявлена взаимосвязь между адаптивностью к деятельности обучения в вузе и уровнем привязанности. Данную корреляцию можно объяснить тем,

что потребность в общении позволяет студентам воспринимать студенческую группу как рефератную, значимую для личности, в которой респондентам важно выстроить качественные межличностные коммуникации и повысить эффективность взаимодействия внутри группы.

Взаимосвязь между социально-психологическими показателями адаптации и уровнем адаптации к учебной группе и учебной деятельности студентов были проанализированы с помощью корреляционного r_s -критерия Спирмена [Приложение 8].

В первом кластере у респондентов, переживающих поведенческое одиночество, выявлены следующие значимые корреляционные взаимосвязи, представленные на Рисунке 21.



Рисунок 21. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 1 между показателями социально-психологической адаптации и адаптивностью студентов в вузе

По данным, представленным на Рисунке 21, видно, что уровень адаптированности студентов, переживающих поведенческое одиночество, к учебной деятельности напрямую зависит от таких показателей как адаптация и интернальность. Чем выше показатель лабильности личности, стремления принять нормы и ценности окружающих и подкрепление данных процессов внутренним контролем за своими действиями, тем выше показатель адаптивности к обучению в вузе. Также адаптивность к учебной деятельности студентов в вузе зависит от уровня эскапизма, чем данный показатель ниже, тем выше личность проявляет адаптивность к деятельности. Реализация себя как личности в условиях учебной деятельности предполагает открытость в решении возникающих про-

блем, в ситуациях, когда уровень эскапизма высокий, личность стремится не решать, а избегать возникающие трудности, что ведет к снижению показателя адаптивности к деятельности обучения в вузе.

Далее нами были обнаружены статистически значимые взаимосвязи в кластере 2 между уровнем адаптивности к деятельности и такими социально-психологическими показателями как: адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию, эскапизм [Рисунок 22].

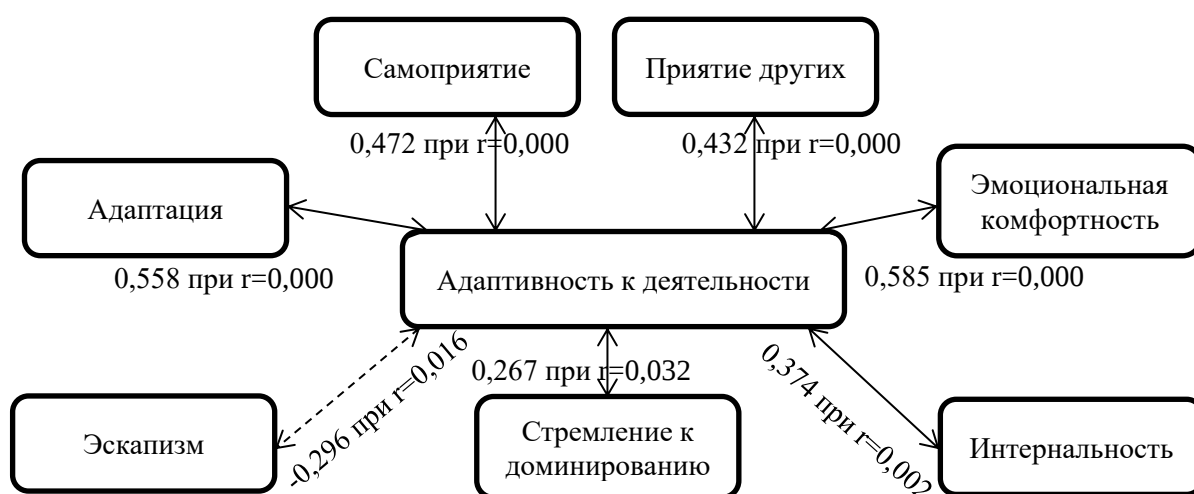


Рисунок 22. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 2 между показателями социально-психологической адаптации и адаптивностью студентов в вузе

Обнаруженные нами значимые корреляционные связи в группе респондентов с преобладанием эмоционального одиночества, позволяют сделать вывод о том, что адаптированность к деятельности повышается при повышении показателя общей адаптации, принятии себя как активного и значимого члена общества, принятия групповых норм и ценностей. Также положительно на уровень адаптированности к процессу обучения в вузе влияют такие показатели как ощущение эмоционального комфорта в группе студентов, преобладание внутреннего локуса контроля над внешним, и стремление к проявлению лидерских качеств. Отрицательно с адаптированностью к деятельности взаимосвязан такой показатель как эскапизм, так как подобное поведение ведет к формирова-

нию отрицательного эмоционального фона, что в группе респондентов с эмоциональным одиночеством будет влиять на все показатели социально-психологической адаптации.

В группе 3, состоящей из студентов, переживающих временное одиночество, и являющейся преобладающей по числу включенных в нее респондентов, обнаружены следующие значимые взаимосвязи, представленные в виде корреляционных плеяд на Рисунке 23.

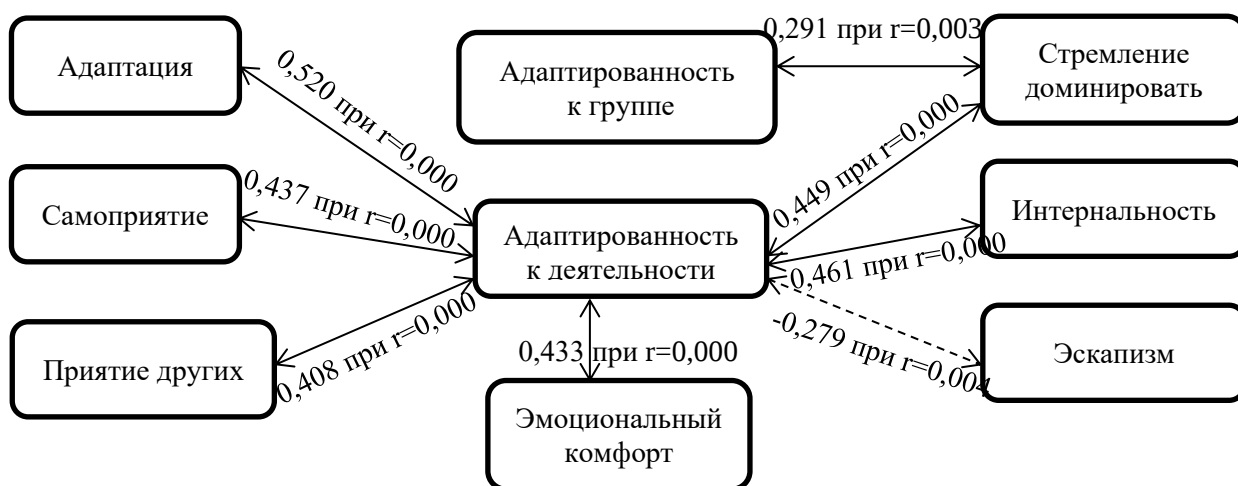


Рисунок 23. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 3 между показателями социально-психологической адаптации и адаптивностью студентов в вузе

В группе респондентов с преобладанием временного одиночества выявлены такие же значимые корреляционные связи как в кластере 2, с преобладанием эмоционального одиночества, обе группы респондентов являются преобладающими по своему количественному составу (кластер 3 с преобладанием временного одиночества состоит из 103 респондентов, кластер 2 с преобладанием эмоционального одиночества из 65 студентов). Различие между показателями корреляции наблюдается в выявлении у респондентов, переживающих временное одиночество, положительной корреляционной связи между адаптированностью к учебной группе и высоким стремлением доминировать. Это можно объяснить тем, что стремление студентов проявлять свои лидерские качества, инициативу, стремление организовывать и вести за собой группу, во многом влияет на успешность принятия респондентов группой.

В кластере респондентов, переживающих постоянное одиночество, обнаружены статистически значимые взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и адаптивностью студентов в вузе [Рисунок 24].

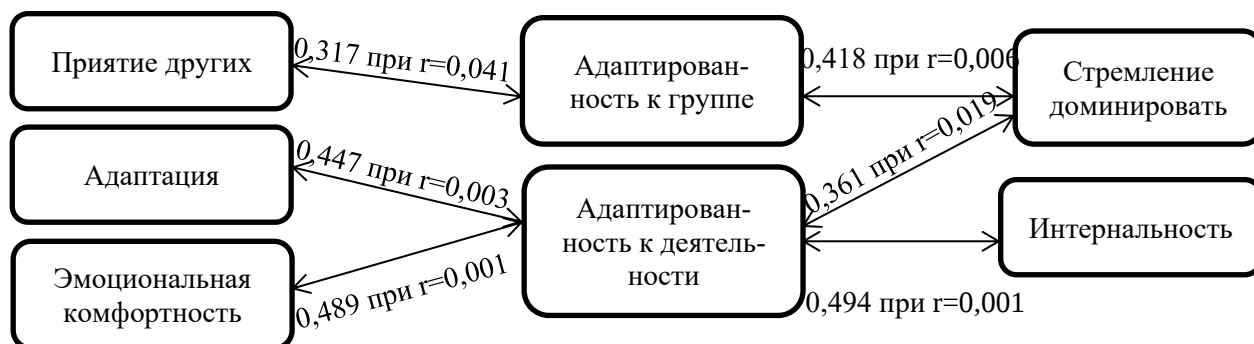


Рисунок 24. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 4 между показателями социально-психологической адаптации и адаптивностью студентов в вузе

Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи, которые оказывают влияние на показатель адаптированности студентов, переживающих постоянное одиночество, к учебной деятельности и к группе. Так адаптированность респондентов к студенческой группе на 1 курсе обучения взаимосвязано с приятием других и стремлением к доминированию. Подобную корреляционную связь можно объяснить тем, что уровень адаптированности студентов к группе повышается при повышении уровня толерантности к окружающим, принятии окружающих в совокупности их положительных и негативных сторон личности. Также уровень проявления лидерских качеств, доминирование в группе, положительно коррелирует с общим уровнем адаптированности к группе, т.е. студенты, стремящиеся занять лидирующее положение в группе, в совокупности с приятием других, легче находят свое место среди студентов, принимаются окружающими. Показатель адаптированности к деятельности зависит от общей способности личности адаптироваться в новых для нее условиях, от формирования чувства эмоциональной комфортности, которое зависит от психологического микроклимата студенческого коллектива, чем этот показатель выше, тем лучше личность будет адаптироваться к условиям вузовского обучения. Стремление доминировать и преобладание внутреннего контроля над

внешним, который помогает контролировать свои эмоциональные и поведенческие реакции, также положительно коррелирует с успешностью адаптации к условиям обучения в вузе.

В группе респондентов с преобладанием когнитивного одиночества обнаружены следующие значимые корреляционные связи, представленные в виде корреляционных плеяд на Рисунке 25.



Рисунок 25. Корреляционная плеяда, выявленная в кластере 5 между показателями социально-психологической адаптации и адаптивностью студентов в вузе

По представленным данным видно, что на адаптированность к группе и деятельности обучения в вузе, респондентов относящихся к кластеру 5, переживающих когнитивное одиночество, влияет множество факторов социально-психологической адаптации. Так, чем выше показатель приспособленности личности к условиям взаимодействия с окружающими, принятие окружающих, их целей, ценностей, ощущение эмоциональной комфортности, преобладание внутреннего контроля и внутренней мотивации, тем выше показатель адаптированности студентов к студенческой группе. Подобные взаимосвязи можно объяснить тем, что респонденты, переживающие когнитивное одиночество, склонны к постоянной рефлексии своего состояния, и повышение перечисленных показателей социально-психологической адаптации ведет к осознанию своей значимости и значимости студенческой группы для личности. На адапти-

рованность к деятельности влияют те же показатели социально-психологической адаптации, что и при адаптированности к группе, но также выявлена еще одна значимая взаимосвязь, позволяющая сделать вывод, что чем выше стремление личности доминировать, тем выше показатель адаптированности к условиям обучения в вузе. Данную взаимосвязь можно объяснить тем, что при стремлении занять лидерские позиции, личность с преобладанием когнитивного одиночества, будет стремиться осознанно подойти к доминированию, через результаты обучения и нацеленность на достижение определенных высот в учебной деятельности.

Таким образом, проанализировав выявленные взаимосвязи между психологическими особенностями личности и особенностями адаптации к обучению в вузе будущих педагогов, можно сделать вывод, что для студентов 1 курса, относящихся к кластерам 1, 2, 3, характерными являются следующие показатели социально-психологической адаптации: высокий уровень адаптации, самопринятия, принятия других, эмоциональной комфортности, преобладание интернальности над экстернальностью, стремление к доминированию и низкий уровень эскапизма. Для респондентов из кластера 4, испытывающих постоянное одиночество, характерно преобладание дезадаптации, неприятие себя и других, необходимость внешнего контроля, потребность в доминировании, а также стремление избегать проблемы. Для респондентов, относящихся к 5 кластеру, характерны такие показатели как: дезадаптация, неприятие себя и других, переживание эмоционального дискомфорта, экстернальность, отсутствие стремления к лидерству, эскапизма.

Значимые взаимосвязи между социально-психологическими показателями адаптации и личностными факторами респондентов были обнаружены во всех кластерах кроме кластера 2, к которому относятся респонденты, переживающие эмоциональное одиночество. Подобные результаты могут быть связаны с ситуативными факторами, влияющими на личность в данный момент, что подтвер-

ждает наше предположение о том, что данный вид одиночества зависит больше от ситуативных факторов, чем от особенностей личности.

У респондентов выявлена значимая взаимосвязь между таким личностным фактором как экстраверсия и уровнем адаптации, то есть, чем выше показатель экстравертированности, тем выше показатель адаптации личности к меняющимся условиям. Также от уровня экстраверсии зависит уровень принятия других и интернальность, данная взаимосвязь позволяет сделать вывод, что для респондентов характерным является проявлять большую терпимость и открытость по отношению к окружающим, принимать и прислушиваться к их точке зрения, а также преобладание внутренней мотивации, внутреннего контроля за своим состоянием, самокритичность. Чем ниже показатель экстраверсии, тем выше проявление стремления к эскапизму, то есть избеганию проблем, уход от критичных, конфликтных ситуаций.

Повышение потребности в привязанности ведет к повышению эмоциональной комфортности, что объясняется тем, что при удовлетворении потребности в привязанности личность переживает положительные эмоциональные состояния, что приводит к ощущению эмоциональной комфортности. Уровень принятия себя личностью зависит от уровня эмоциональной устойчивости, чем выше эмоциональная стабильность личности, тем больше удовлетворенность собой, уверенность в своих действиях.

Также обнаружено, что респонденты, переживающие поведенческое одиночество, на 1 курсе обучения в университете проявляют большую адаптивность к группе, по сравнению с адаптивностью к деятельности, то есть респонденты стремятся получить одобрение и принятие от одногруппников, стать частью референтной студенческой группы. Студенты, относящиеся ко 2 и 3 кластерам, переживающие эмоциональное и временное одиночество, демонстрируют практически равные показатели адаптивности к учебной группе и деятельности, что свидетельствует о важности для них не только межличностных взаимоотношений внутри учебной группы, но и стремление быть успешными в

обучении. Респонденты, испытывающие постоянное одиночество, недостаточно адаптированы к учебной деятельности и студенческой группе, что возможно связано с преобладанием интроверсии. У студентов из числа 5 кластера выявлен очень низкий уровень показателей адаптивности к группе, который проявляется в неприятие групповых норм и ценностей, и связанных с этим неприятием респондентов остальными участниками группы.

Следовательно, проанализировав все вышеизложенное, можно сделать вывод, что адаптивность к деятельности немного выше, но также относится к низкому уровню, что позволяет нам говорить о том, что респонденты, переживающие различные виды одиночества, испытывают трудности, связанные с овладением учебными знаниями, выступлениями и публичными ответами на занятиях. Таким образом, полученные данные подтверждают необходимость разработки и реализации программы сопровождения адаптации для студентов, переживающих одиночество к условиям обучения в вузе.

3.3. Динамика переживания одиночества будущими педагогами с разными личностными особенностями на этапе адаптации к обучению в вузе

Для студентов педагогических направлений подготовки, переживающих разные виды одиночества, с доминированием различных личностных особенностей нами была разработана и реализована психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Структуру психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучению в вузе составляют следующие мероприятия:

1. Подготовка студентов 1 курса к образовательной деятельности:
 - Диагностика личностных качеств, одиночества, адаптации.
 - Информационно-просветительское мероприятие на тему: «Адаптация первокурсников к обучению» – информирование о специфике вузовского обучения, структуре образовательного процесса.

2. Установление и поддержание социального статуса студента в новом коллективе:

- Изучение структуры межличностных отношений и психологического климата в группе.

- Проведение тренинговых мероприятий, направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия в группе.

3. Предупреждение и снятие у студентов психологического дискомфорта, связанного с учебной деятельностью:

- Обучение методам и техникам психологической саморегуляции.

- Работа со студентами, направленная на снятие состояния тревожности, агрессии и страхов.

- Работа с дезадаптированными студентами и студентами с высоким уровнем одиночества.

Психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе направлена на формирование навыков эффективного межличностного взаимодействия, овладение техниками, способствующих регулированию эмоционального состояния и преодолению различных видов одиночества.

Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе состоит из 12 занятий продолжительностью по 1,5 часа, длительность всей программы составляет 4 месяца (по 3 занятия ежемесячно).

Для объективной оценки эффективности психологической программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе использовался психологический замер показателей адаптации и уровня переживания одиночества до и после реализации программы сопровождения, результаты данных замеров подверглись математико-статистической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в каждом из выделенных нами кластеров.

Результаты математико-статистического анализа динамических изменений в кластере 1, состоящем из респондентов с переживанием поведенческого одиночества, представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей глубины переживания одиночества студентами из 1 кластера до и после реализации программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Глубина переживания поведенческого одиночества до и после реализации программы	Negative Ranks	14 ^a	17,79	249,00
	Positive Ranks	16 ^b	13,50	216,00
	Ties	13 ^c		
	Total	43		
Test Statistics ^a				
		Глубина переживания поведенческого одиночества до и после реализации программы		
Z				-0,369b
Asymp. Sig. (2-tailed)				0,712

Представленные данные математико-статистической обработки результатов диагностики глубины переживания одиночества с помощью Т-критерия Вилкоксона у респондентов 1 кластера, демонстрируют незначительные и статистически незначимые изменения в переживании одиночества до и после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Полученные результаты можно объяснить тем, что студенты, выступающие респондентами в данном исследовании, на 1 курсе (что соответствует периоду до начала реализации программы) преимущественно обучались в дистанционном формате, а на 2 курсе процесс обучения проходил в очном формате обучения. Подобная перестройка сопровождалась качественными изменениями, происходящими в межличностных взаимоотношениях, если на 1 курсе обучения дружеские связи устанавливались по большей части посредством онлайн взаимодействия, то на 2 курсе при включении респондентов в непосредственное межличностное общение, респондентам приходилось заново преодолевать коммуникативные барьеры с окружающими, что нашло выражение в переживании поведенческого одиночества.

В группе респондентов из кластера 2, переживающих эмоциональное одиночество, обнаружены следующие динамические изменения, представленные в Таблице 7.

Таблица 7

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей глубины переживания одиночества студентами из 2 кластера до и после реализации программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Глубина переживания эмоционального одиночества до и после реализации программы	Negative Ranks	61a	31,00	1891,00
	Positive Ranks	0b	0,00	0,00
	Ties	4c		
	Total	65		
Test Statistics ^a				
		Глубина переживания эмоционального одиночества до и после реализации программы		
Z				-7,217b
Asymp. Sig. (2-tailed)				0,000

По представленным данным, можно сделать вывод о наличии статистически значимых динамических изменений в результатах диагностики глубины переживания эмоционального одиночества респондентов, относящихся ко 2 кластеру. Отмечается снижение выраженности переживания эмоционального одиночества у 61 респондента после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. После реализации, разработанной нами программы адаптации, у респондентов наблюдается большее принятие группой, установление дружеских отношений, что способствует снижению уровня эмоционального одиночества.

В кластере 3, состоящем из респондентов с переживанием временного одиночества, выявлены следующие статистически значимые динамические изменения, представленные в Таблице 8.

Таблица 8

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей глубины переживания одиночества студентами из 3 кластера до и после реализации программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Глубина переживания временного одиночества до и после реализации программы	Negative Ranks	40a	21,03	841,00
	Positive Ranks	1b	20,00	20,00
	Ties	62c		
	Total	103		
Test Statistics ^a				
	Глубина переживания временного одиночества до и после реализации программы			
Z	-5,975b			
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000			

Анализ данных статистического анализа по Т-критерию Вилкоксона позволяет сделать вывод о том, что у респондентов, относящихся к 3 кластеру, переживающих временное одиночество, после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе отмечаются следующие значимые тенденции: 40 студентов из данного кластера показывают значительное снижение глубины переживания временного одиночества, у 1 респондента данный показатель повышается, 62 респондента показывают тот же уровень глубины переживания временного одиночества, что и при первой диагностики. Следует отметить, что глубина переживания временного одиночества, у данных студентов, соответствует неглубокому переживанию одиночества, что подтверждает значимость выявленных изменений и эффективности разработанной и реализованной программы.

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона глубины переживания одиночества после реализации программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе в кластере 4 представлены в Таблице 9.

Таблица 9

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей глубины переживания одиночества студентами из 4 кластера до и после реализации программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Глубина переживания постоянного одиночества до и после реализации программы	Negative Ranks	23a	13,00	299,00
	Positive Ranks	2b	13,00	26,00
	Ties	17c		
	Total	42		
Test Statistics ^a				
		Глубина переживания постоянного одиночества до и после реализации программы		
Z				-4,200b
Asymp. Sig. (2-tailed)				0,000

Данные из Таблицы 9 свидетельствуют о том, что студенты, переживающие постоянное одиночество, после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, показывают уменьшение глубины переживания одиночества. Данные изменения могут быть объяснены тем, что респонденты в результате реализации программы, получили необходимые знания и навыки и смогли сформировать устойчивые межличностные связи, позволяющие удовлетворить потребность в общении и принятии.

В кластере 5, состоящем из респондентов с преобладанием когнитивного одиночества, выявлены следующие динамические изменения в показателях глубины переживания одиночества после реализации программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе [Таблица 10].

Таблица 10

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей глубины переживания одиночества студентами из 5 кластера до и после реализации программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Глубина переживания когнитивного одиночества до и после реализации программы	Negative Ranks	26a	13,50	351,00
	Positive Ranks	0b	0,00	0,00
	Ties	11c		
	Total	37		
Test Statisticsa				
		Глубина переживания когнитивного одиночества до и после реализации программы		
Z				-4,874b
Asymp. Sig. (2-tailed)				0,000

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона глубины переживания когнитивного одиночества у респондентов из числа 5 кластера, свидетельствуют о снижении выраженности данного типа одиночества: 26 студентов показывают ярко выраженное снижение глубины переживания одиночества, 11 респондентов остались на прежнем уровне переживания когнитивного одиночества. Данную динамику можно объяснить тем, что в результате реализации разработанной нами программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, респонденты научились осознанно подходить к выстраиванию положительных межличностных связей, ориентируясь на внутренние мотивы и осознанность взаимодействия.

Таким образом, представленные данные статистической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона позволяют сделать вывод, что существуют ярко выраженные динамические изменения в степени переживания респондентами одиночества до и после реализации разработанной нами программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Глубина переживания одиночества респондентами до и после реализации программы изменяется в сторону уменьшения. Подобные изменения обусловлены получением необходимых знаний и навыком способствующих выстраиванию студентами тесных эмоциональных и межличностных связей, принятием их в

социальное окружение, которое на 1 курсе обучения до реализации программы сопровождения было для них качественно новым и незнакомым. Деятельность, направленная на психологическое сопровождение адаптации студентов с преобладанием того или иного вида одиночества, особенно обучающихся на педагогических направлениях подготовки, выступает необходимой ступенью для формирования профессионально успешной личности, стремящейся качественно изменяться и развиваться в процессе профессионального обучения.

Также важно проанализировать изменения, связанные с изменением уровня адаптированности к учебной деятельности и студенческой группе после реализации программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Проанализировав результаты диагностики в каждом кластере, полученные до реализации программы сопровождения и после, по методике «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой [56] с помощью Т-критерия Вилкоксона, нами были получены данные, представленные в Таблице 11.

Таблица 11

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей адаптированности студентов из 1 кластера к обучению в вузе до и после программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Адаптированность к группе до и после реализации программы	Negative Ranks	6 ^a	8,75	52,50
	Positive Ranks	15 ^b	11,90	178,50
	Ties	22 ^c		
	Total	43		
Адаптированность к деятельности до и после реализации программы	Negative Ranks	9 ^d	13,06	117,50
	Positive Ranks	30 ^e	22,08	662,50
	Ties	4 ^f		
	Total	43		
Test Statistics ^a				
	Адаптированность к группе до и после реализации программы	Адаптированность к деятельности до и после реализации программы		
Z		-2,197 ^b	-3,809 ^b	
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,028	0,000	

Статистический анализ показателей адаптивности респондентов, переживающих поведенческое одиночество, к группе и деятельности показывает, что произошли позитивные изменения в сторону повышения показателей адаптации к деятельности обучения в вузе и к студенческой группе после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Выявленная динамика позволяет сделать вывод, что в процессе сопровождения адаптации студентов, произошли качественные изменения в поведении респондентов, повышение адаптивности к группе свидетельствует о снижении конфликтности, повысилась мотивация к взаимодействию и процессу обучения в вузе.

Результаты, полученные до и после реализации разработанной нами программы сопровождения адаптации, у респондентов, относящихся к кластеру 2, представлены в Таблице 12.

Таблица 12

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей адаптированности студентов из 2 кластера к обучению в вузе до и после программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Адаптированность к группе до и после реализации программы	Negative Ranks	7a	13,50	94,50
	Positive Ranks	26b	17,94	466,50
	Ties	32c		
	Total	65		
Адаптированность к деятельности до и после реализации программы	Negative Ranks	16d	15,59	249,50
	Positive Ranks	32e	28,95	926,50
	Ties	17f		
	Total	65		
Test Statistics ^a				
	Адаптированность к группе до и после реализации программы	Адаптированность к деятельности до и после реализации программы		
Z		-3,336b	-3,482b	
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,001	0,000	

Полученные результаты указывают на то, что студенты, переживающие эмоциональное одиночество, после реализации программы психологического сопровождения, демонстрируют положительную динамику в показателях адап-

тированности к деятельности обучения в вузе, что проявляется в формировании эмоционально-положительного фона реализации учебной деятельности посредством овладения студентами, в рамках реализации программы, навыками эмоциональной регуляции. Показатели адаптированности к учебной группе, свидетельствуют о том, что респонденты сумели выстроить значимые эмоциональные связи с одноклассниками.

Полученные результаты статистической обработки данных после реализации программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе у респондентов из кластера 3, представлены в Таблице 13.

Таблица 13

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей адаптированности студентов из 3 кластера к обучению в вузе до и после программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Адаптированность к группе до и после реализации программы	Negative Ranks	10 ^a	26,65	266,50
	Positive Ranks	49 ^b	30,68	1503,50
	Ties	44 ^c		
	Total	103		
Адаптированность к деятельности до и после реализации программы	Negative Ranks	34 ^d	33,29	1132,00
	Positive Ranks	41 ^e	41,90	1718,00
	Ties	28 ^f		
	Total	103		
Test Statistics ^a				
	Адаптированность к группе до и после реализации программы	Адаптированность к деятельности до и после реализации программы		
Z		-4,694 ^b	-1,554 ^b	
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000	0,120	

Результаты анализа показателей адаптированности студентов из 3 кластера к условиям обучения в вузе до и после реализации программы по Т-критерию Вилкоксона свидетельствуют о наличии статистически значимых динамических изменениях. После участия в психологической программе сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, адаптированность к учебной группе значительно повысилась, что связано с получением респондентами навыков эффективного взаимодействия и повышением значимости для

личности его окружения. Показатель адаптивности к учебной деятельности у большинства респондентов увеличился, но также прослеживается и снижение данного показателя у 34 респондентов, что может быть связано с преодолением временного одиночества и переносом акцента с учебной деятельности на межличностные взаимоотношения, что свидетельствует о необходимости дальнейшего сопровождения студентов из данной группы.

Результаты анализа данных по адаптированности к учебной деятельности и студенческой группе, после реализации программы сопровождения, респондентов из 4 кластера, представлены в Таблице 14.

Таблица 14

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей адаптированности студентов из 4 кластера к обучению в вузе до и после программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Адаптированность к группе до и после реализации программы	Negative Ranks	2 ^a	10,00	20,00
	Positive Ranks	26 ^b	14,85	386,00
	Ties	14 ^c		
	Total	42		
Адаптированность к деятельности до и после реализации программы	Negative Ranks	9 ^d	14,28	128,50
	Positive Ranks	24 ^e	18,02	432,50
	Ties	9 ^f		
	Total	42		
Test Statisticsa				
	Адаптированность к группе до и после реализации программы	Адаптированность к деятельности до и после реализации программы		
Z		-4,182 ^b	-2,724 ^b	
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000	0,006	

Результаты адаптированности к деятельности и группе у респондентов из 4 кластера с преобладанием постоянного одиночества демонстрируют статистически значимые положительные изменения. Программа психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе позволила данным респондентам найти возможности для установления удовлетворяющих их социально-психологических взаимосвязей, как с группой, так и с профессорско-преподавательским составом вуза.

Статистически значимые динамические изменения после реализации программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, выявлены в показателях адаптивности к деятельности и группе у респондентов, относящихся к кластеру 5 [Таблица 15].

Таблица 15

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей адаптированности студентов из 5 кластера к обучению в вузе до и после программы

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Адаптированность к группе до и после реализации программы	Negative Ranks	2 ^a	2,75	5,50
	Positive Ranks	23 ^b	13,89	319,50
	Ties	12 ^c		
	Total	37		
Адаптированность к деятельности до и после реализации программы	Negative Ranks	8 ^d	7,25	58,00
	Positive Ranks	23 ^e	19,04	438,00
	Ties	6 ^f		
	Total	37		
Test Statisticsa				
	Адаптированность к группе до и после реализации программы	Адаптированность к деятельности до и после реализации программы		
Z		-4,230 ^b	-3,728 ^b	
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	

У преобладающего числа респондентов из 5 кластера отмечается положительная динамика в адаптированности к группе студентов и к деятельности обучения в вузе после реализации программы психологического сопровождения, что связано с приобретением студентами в результате участия в программе сопровождения, навыков эмоциональной саморегуляции, повышение собственной значимости, и уровня самооценки, также, данные респонденты смогли найти общие цели и ценности в процессе обучения и наладить межличностный контакт с группой.

Таким образом, результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона по данной методике, направленной на изучение уровня адаптивности к учебной группе и учебной деятельности студентов, свидетельствуют о том, что количество респондентов с выраженными показателями адаптивности после реализации про-

граммы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе увеличилось. После реализации программы преобладающее количество студентов испытывают комфортность, открытость в общении с одноклассниками, принимают нормы и правила, установленные в группе. Повышение показателя адаптивности к учебной деятельности свидетельствует об успешности и готовности к профессиональному обучению, стремлению открыто выражать свои мысли и позиции.

После реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, нами была проведена повторная диагностика показателей социально-психологической адаптации, результаты которой подверглись обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона для подтверждения статистически значимых динамических изменений и эффективности разработанной нами программы [Приложение 9].

Результаты математико-статистической обработки результатов, полученных нами при диагностике респондентов, относящихся к 1 кластеру, переживающих поведенческое одиночество, свидетельствуют о том, что после реализации разработанной нами программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, выявлены статистически значимые положительные изменения. К данным показателям относятся: общий уровень адаптации, уровень принятия себя и других повысился, что благотворно сказывается на общей адаптированности студентов к условиям обучения в вузе. В результате реализации программы сопровождения студенты научились выстраивать эмоционально положительные взаимосвязи, использовать внутренний локус контроля, а также получили навыки, необходимые для реализации себя как активных членов студенческого коллектива. Уровень эскапизма после участия студентов в программе сопровождения не изменился, то есть остался на среднем уровне.

Статистическая обработка результатов диагностики показателей социально-психологической адаптации респондентов 2 кластера с преобладанием эмо-

ционального одиночества [Приложение 10], показала, что в результате участия в программе сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, выявлены статистически значимые динамические изменения по всем показателям социально-психологической адаптации. Также значительно понизился показатель эскапизма, что свидетельствует о том, что респонденты данной группы приобрели необходимые навыки для решения возникающих проблем, научились находить пути построения эффективного взаимодействия с окружающими.

Статистический анализ динамических изменений, выявленных у респондентов в кластере 3, переживающих временное одиночество [Приложение 11], после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, показал следующие результаты: интегральный показатель адаптации повысился по сравнению с результатами, полученными до реализации программы, что свидетельствует о том, что респонденты обнаружили для себя общие цели и ценности совместного взаимодействия в рамках обучения в вузе. Показатель самопрятия снизился, что может быть связано с тем, что уровень прятия себя тесно связан с самооценкой респондентов как по отношению к себе, так и по отношению к деятельности, в которую они включены, после реализации программы, уровень притязания повысился, и многие студенты стали более критично оценивать результаты своей деятельности. Показатель прятия других и уровень эмоциональной комфортности существенно повысился практически у всех представителей данного кластера, что является показателем того, что студенты получили навыки, необходимые для эффективного взаимодействия в группе. Также уровень внутреннего контроля и стремления проявлять лидерские позиции имеют тенденцию к увеличению. Показатель эскапизма снизился, то есть респонденты овладели знаниями, которые необходимы им для решения возникающих проблем, как при межличностном взаимодействии, так и во время обучения в вузе.

Респонденты из числа 4 кластера после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе в

абсолютном большинстве показывают положительную динамику в показателях адаптации, приятия себя и других, ощущения эмоционального комфорта в условиях взаимодействия и обучения [Приложение 12]. Также отмечается преобладание внешнего контроля и стремления к доминированию. Стремление избегать возникающие проблемы снизился. В совокупности все полученные данные по результатам статистической обработки данных респондентов 4 кластера свидетельствуют об эффективности программы сопровождения и приобретению студентами необходимых им знаний и навыков для успешного обучения в вузе.

Динамика показателей социально-психологической адаптации, выявленная у респондентов 5 кластера [Приложение 13], свидетельствует о том, что студенты с преобладанием когнитивного одиночества при повторной диагностике показали значимые статистические изменения по показателям адаптации, приятия себя и других. Повысился уровень эмоциональной комфортности и интернальности в сравнении с результатами, полученными до реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Респонденты стали более ярко проявлять свою лидерскую позицию, инициативу, отстаивать свою точку зрения, эскапизм снизился, что также свидетельствует об эффективности разработанной и реализованной программы сопровождения.

Таким образом, проанализировав все полученные результаты по диагностике показателей социально-психологической адаптации студентов в динамике, можно сделать следующий вывод: после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе статистически подтверждена положительная динамика во всех кластерах. Показатель адаптации, по сравнению с данными полученными до начала реализации программы, повысился, что свидетельствует о том, что респонденты 1 курса до начала реализации программы сопровождения еще не включились в совместную деятельность профессионального обучения в полной мере. Им свойственно

испытывать затруднения в построении межличностных контактов в процессе общения, после реализации программы смогли выстроить эффективные взаимосвязи с окружающими и проявить лабильность к изменяющимся условиям.

До реализации программы студенты демонстрировали заниженную самооценку, с которой необходимо активно работать, так как для будущего педагога низкий уровень принятия себя играет роль потенциального барьера в достижении профессионального успеха. Участие в программе сопровождения позволила респондентам повысить уровень данного показателя и справиться с негативными переживаниями, связанными с неприятием себя.

Показатель принятия других также имеет тенденцию к увеличению, работа над результатами по данному фактору, реализованная в рамках программы сопровождения, является одним из ключевых, так как принятие других для будущей педагогической деятельности выступает ведущим фактором, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности будущего педагога. Чем более выражена готовность принимать других людей, тем успешнее проходит процесс профессионального обучения и взаимодействия с окружающими.

Положительная динамика в результатах показателя эмоциональной комфортности позволяет говорить нам о том, что после реализации программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе произошло эмоциональное включение респондентов в процесс профессионального обучения и установление положительных эмоциональных связей.

Переход респондентов от экстернальности к интернальности, также является показателем эффективности разработанной и реализованной программы сопровождения, свидетельствующей о приобретении студентами навыков регуляции своего эмоционального и поведенческого компонента личности.

До начала реализации программы респонденты не стремились проявлять свои лидерские позиции, что можно объяснить тем, что студенты, находясь в качественно новой для себя социальной обстановке, испытывают сложности с проявлением своих лидерских позиций, стремлением влиять на других, отстаи-

вать свою точку зрения. После реализации программы сопровождения, студенты получили навыки, которые помогли им научиться отстаивать свою точку зрения, свои позиции по тем или иным вопросам, а также брать ответственность не только за индивидуальную работу, но и за групповые проекты.

Уровень эскапизма после реализации программы значительно снизился во всех кластерах, данные результаты могут быть связаны с тем, что трудности, с которыми встречаются респонденты на 1 курсе обучения, вызывают у них сложности в виду отсутствия достаточного уровня умений, знаний и навыков решения подобных проблем, что способствует стремлению избежать трудности, уйти от их непосредственного решения. После реализации программы сопровождения студенты получили необходимые навыки для эффективного разрешения практически любых проблем и конфликтов, которые могут возникнуть в условиях обучения в вузе.

Следовательно, все приведенные данные свидетельствуют о том, что разработанная и реализованная нами психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе позволяет снизить глубину переживания одиночества различных видов, повысить уровень адаптированности к учебной деятельности вуза и студенческой группе. Также качественно повысились показатели социально-психологической адаптации, что доказывает эффективность и перспективность дальнейшего использования данной программы сопровождения адаптации студентов.

Выводы по Главе 3

Проанализированы результаты эмпирического исследования, которые позволили выявить психологические особенности личности будущих педагогов, переживающих разные виды одиночества в процессе адаптации к обучению в вузе.

С целью определения групп респондентов по наиболее выраженному переживанию одиночества нами был использован кластерный анализ, метод Варда. С помощью данного статистического метода нами были выделены пять кластеров с различными характеристиками. Расстояния между объединяемыми кластерами значительно превышают расстояния внутри каждого кластера, подтверждая четкое разделение групп студентов. Наиболее многочисленным является кластер 3 который состоит из 103 респондентов, переживающих временное одиночество, кластер 2 включает в себя 65 студента с преобладанием эмоционального одиночества, 1 кластер (43 респондента), переживающих поведенческое одиночество, и кластеры 4 и 5 (42 и 37 респондентов), преобладание постоянного и когнитивного одиночества соответственно.

Для выявления взаимосвязи между переживаемым видом одиночества и доминирующими личностными факторами нами был применен корреляционный критерий r_s -Спирмена. Значимые взаимосвязи между переживаемым видом одиночества респондентов и доминирующими личностными факторами выявлены в кластерах 2, 3 и 5.

На втором этапе эмпирического исследования выявлена взаимосвязь между психологическими особенностями личности будущих педагогов, переживающих разные виды одиночества и особенностей адаптации к обучению в вузе.

Диагностика процесса адаптации респондентов реализовывалась с помощью методики «Диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [153] и методики «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой [64]. По методике, диагностирующей социально-психологическую адаптацию, нами были получены данные, которые мы обработали с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса.

Для выявления взаимосвязей между социально-психологическими показателями адаптации и личностными факторами респондентов нами был использован критерий корреляции r_s -Спирмена. Значимые взаимосвязи были обнару-

жены во всех кластерах кроме кластера 2, к которому относятся респонденты, переживающие эмоциональное одиночество, это может быть связано с ситуативными факторами, влияющими на личность в данный момент. Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональное одиночество не зависит от личностных факторов, а проявляется в зависимости от той или иной ситуации, в которую попадает личность.

Для выявления уровня адаптации к учебной деятельности и студенческой группе нами был использован опросник, разработанный Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой [64]. Полученные данные были обработаны с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса, который позволил подтвердить статистическую достоверность полученных результатов.

С помощью корреляционного r_s -критерия Спирмена были выявлены взаимосвязи между социально-психологическими показателями адаптации и уровнем адаптации к учебной группе и учебной деятельности студентов.

Заключительным этапом исследования выступил анализ динамики переживания одиночества будущих педагогов с разными личностными особенностями на этапе адаптации к обучению в вузе после реализации разработанной нами психологической программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Для студентов педагогических направлений подготовки, переживающих различные виды одиночества с доминированием различных личностных особенностей, находящихся на этапе адаптации к обучению в вузе, нами была разработана и апробирована психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Для объективной оценки эффективности психологической программы сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе использовался психологический замер показателей адаптации и уровня переживания одиночества до и после реализации программы сопровождения, результаты которого подверглись

математико-статистической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в каждом из выделенных нами кластеров.

Статистическая обработка позволила сделать вывод, что существуют ярко выраженные динамические изменения в степени переживания респондентами одиночества до и после реализации разработанной нами программы психологического сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Глубина переживания одиночества респондентами до и после реализации программы изменяется в сторону уменьшения. Подобные изменения обусловлены выстраиванием студентами тесных эмоциональных и межличностных связей, принятием их в социальное окружение, которое на 1 курсе обучения до реализации программы сопровождения было для них качественно новым и незнакомым. Деятельность, направленная на психологическое сопровождение студентов с преобладанием того или иного вида одиночества, особенно обучающихся педагогических направлений подготовки, выступает необходимой ступенью для формирования профессионально успешной личности, стремящейся качественно изменяться и развиваться в процессе профессионального обучения.

Следовательно, все приведенные данные свидетельствуют о том, что разработанная и реализованная нами психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе позволяет понизить глубину переживания одиночества различных видов, повысить уровень адаптированности к учебной деятельности вуза и студенческой группе. Также качественно повысились показатели социально-психологической адаптации, что доказывает эффективность и перспективность дальнейшего использования психологической программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования, посвященного изучению психологических особенностей личности будущих педагогов, переживающих чувство одиночества в процессе адаптации к вузу, были сформулированы следующие выводы.

1. Выявлены основные понятия (адаптация, одиночество, психологическое сопровождение) и причинно-следственные связи возникновения одиночества. Определены факторы, выступающие основой формирования одиночества: не сформированность или не принятие личностью социальной роли, низкий уровень аффилиации и аттракции, неадекватность самооценки, потеря самоценности личности.

2. Изучены личностные характеристики и уровни переживания одиночества студентами. Обоснована возможность прогнозирования формирования дезадаптации у студентов на основе преобладания таких личностных факторов, как интроверсия, обособленность, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, экспрессивность.

3. Показано, что адаптация студентов к обучению в вузе является сложным, многоуровневым процессом, успешность которого взаимосвязана с психологическими особенностями личности будущих педагогов, а также с уровнем и видом переживаемого одиночества.

4. Рассмотрены психологические основы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Показано, что процесс обучения в вузе предполагает появление проблем связанных с адаптацией бывших школьников, в связи с тем, что коренным образом меняется процесс обучения в сравнении с организацией обучения в средней школе, возникают определенные межличностные барьеры при взаимодействии с преподавательским составом, связанные с овладением студентами 1 курса новой социальной роли.

5. Доказано, что психологические особенности личности будущих педагогов (экстраверсия / интроверсия, привязанность / обособленность, самокон-

троль / импульсивность, эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость, экспрессивность / практичность) обуславливают переживание различных видов и уровней одиночества (постоянное, временное, эмоциональное, когнитивное, поведенческое) в процессе адаптации к обучению в вузе.

6. Разработана и реализована психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, включающая в себя: диагностику личностных качеств, показателей одиночества и адаптации. Информационно-просветительские мероприятия. Изучение структуры межличностных отношений и психологического климата в группе, проведение тренинговых мероприятий, направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия в группе. Предупреждение и снятие у студентов психологического дискомфорта, связанного с учебной деятельностью: обучение методам и техникам психологической саморегуляции, работу со студентами, направленную на снятие состояния тревожности, агрессии и страхов, работу с дезадаптированными студентами и студентами с высоким уровнем одиночества.

7. Выявлены статистически значимые результаты после реализации психологической программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Глубина переживания одиночества респондентами после реализации программы изменяется в сторону уменьшения. Показатели адаптации к учебной деятельности и к студенческой группе имеют статистически значимые положительные динамические изменения. Качественно повысились показатели социально-психологической адаптации, что доказывает эффективность и перспективность дальнейшего использования данной программы сопровождения. Показатель притяжения других имеет тенденцию к увеличению. Выявлена положительная динамика в результатах показателей эмоциональной комфортности, проявлении лидерских позиций, переход респондентов от экстернальности к интернальности. Уровень эскапизма после реализации программы значительно снизился у респондентов со всеми видами переживаемого одиночества.

Эмпирически доказано наличие динамических изменений в показателях уровня переживания одиночества будущими педагогами на этапе адаптации к обучению в вузе. Статистически доказано уменьшение глубины переживания постоянного, эмоционального и когнитивного одиночества, которые при начальном замере имели высокие показатели, свидетельствующие о глубоком переживании данных видов одиночества.

В качестве **практических рекомендаций** можно выделить: организацию просветительских мероприятий, направленных на информирование студентов об особенностях организации учебного процесса в вузе; проведение мероприятий, направленных на знакомство группы и сплочение коллектива, что будет способствовать снижению тревожности в период адаптации к обучению в вузе; диагностику адаптации, а также уровня и вида переживаемого студентами одиночества для своевременной корректировки неблагоприятных эмоциональных состояний.

Перспективой дальнейших исследований может выступать возможность определять особенности индивидуальной работы со студентами и своевременно корректировать неблагоприятные состояния и переживания, тем самым обеспечивая эффективный переход от процесса профессионального обучения к процессу профессионального становления и развития. Изучение личностных особенностей, уровня и вида переживаемого личностью одиночества, позволит наиболее эффективно выстраивать работу со студентами по адаптации к профессиональному обучению, а также выстроить индивидуальную и групповую психологическую работу с адаптацией иностранных студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минобразования РФ от 22.10.1999 г. № 636. «Положение о службе практической психологии в системе образования РФ». – Режим доступа: https://nsportal.ru/download/yandex.html#https://nsportal.ru/sites/default/files/2015/01/14/polozhenie_o_sluzhbe_prakticheskoy_psikhologii_v_sisteme_ministerstva_obrazovaniya_rf.docx (дата обращения: 15.09.2020).
2. Приказ Минобразования РФ от 15.05.2000 г. № 1418 «Об утверждении примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/1584352/> (дата обращения: 17.09.2020).
3. Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников». – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-28122010-n-2106/> (дата обращения: 15.09.2020).
4. Приказ Минобрнауки РФ от 27.12.2016 N 1663 (ред. от 15.08.2022) «Об утверждении Порядка назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, государственной стипендии аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажерам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, выплаты стипендий слушателям подготовительных отделений федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, обучающимся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.01.2017 № 45376). – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71494794/#review> (дата обращения: 15.09.2020).
5. Письмо Минобразования России от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16. «О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению

обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования». – Режим доступа: https://ugatu.su/media/eduInfo/psih-ped_soprovojdienie_obuchayushihhsya.pdf (дата обращения: 16.09.2020).

6. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70170946/> (дата обращения: 16.09.2020).

7. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ (последняя редакция) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (дата обращения: 12.03.2021).

8. Федеральный закон Российской Федерации от 10.04.2000 г. № 51-ФЗ (26.06.2007) «Об утверждении Федеральной программы развития образования». – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_26881/e75cbb4f9c65b362127e41f687e9c6e3a087c5b9/ (дата обращения: 15.09.2020).

9. Федеральный Закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 21 июля 2014 года). – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.03.2021).

10. Абульханова-Славская, К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – Москва : НАУКА, 1989. – С. 110–133. – ISBN 5-89502-067-4.

11. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 318 с. – ISBN 5-244-00380-1.

12. Авдеенко, А. С. Психологическая адаптация студентов вуза / А. С. Авдеенко // Вестник СМУС74. – 2016. – Т. 4, № 2 (13). – С. 4–8.

13. Агаева, А. Э. Особенности адаптации студентов I курса к обучению в вузе / А. Э. Агаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 1221–1225.

14. Агличева, И. В. Индивидуально-психологические и социальные факторы дезадаптации студентов / И. В. Агличева // Актуальные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии. – Воронеж : ФГУП ИПФ, 2004. – С. 51–54. – ISBN 5-89981-354-7.

15. Александрович, П. И. Психические состояния курсантов и их учет в учебно-воспитательном процессе вуза : дисс. ... кандидата психологических наук : 19.00.11 / Петр Иванович Александрович. – Москва, 1986. – 301 с.

16. Алексеева, Г. Е. Междисциплинарный подход к анализу понятия социальная адаптация / Г. Е. Алексеева, Б. Б. Табитуев // NovaInfo. – 2017. – № 60. – С. 516–524.

17. Алексеева, Е. В. Факторы, влияющие на возникновение феномена социального одиночества / Е. В. Алексеева // Дискуссия. – 2015. – №10 (62). – С. 82–86.

18. Алиева, Л. В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов / Л. В. Алиева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-2. – С. 279-284.

19. Ананьев, Б. Г. Избранные труды по психологии. Том первый. Очерки психологии. История русской психологии / Под ред. Н. А. Логиновой; Отв. ред. и сост. Л. А. Коростылева, Г. С. Никифоров. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет, 2007. – 412 с. – ISBN 978-5-288-04394-9.

20. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 139 с. – ISBN 5-7567-0340-3.

21. Анисимова, О. М. Уровень образования и самопонимание личности в период ранней взрослости / О. М. Анисимова // Материалы научной конферен-

ции «Ананьевские чтения – 2014» (Санкт-Петербург, 21–23 октября 2014 года). – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2014. – С. 297–298.

22. Артамонова, А. А. Преодоление тревожности и одиночества – условия самоактуализации личности студентов / А. А. Артамонова // Гуманитарные стратегии социализации личности. Материалы научно-практической конференции (Тольятти, 15-16 февраля 2007). – Тольятти : Российский Государственный Социальный Университет, 2007. – С. 45–55. – ISBN 978-5-9900716-4-3.

23. Архипова, В. А. Социальная зрелость и ценностные ориентации студенчества как факторы успешности учебной деятельности / В. А. Архипова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 7. – С. 15–19. – DOI: 10.23672/k3805-8984-4288-р.

24. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2007. – 528 с. – ISBN 978-5-89357-221-6.

25. Ахмадеева, Е. В. Особенности самопредъявления личности с разным уровнем саморегуляции / Е. В. Ахмадеева // Научное мнение. – 2023. – № 11. – С. 102-105. – DOI: 10.25807/22224378_2023_11_102.

26. Байзакова, У. С. Сущность понятия профессиональное становление в современной психологической науке / У. С. Байзакова, Д. Б. Тавбаева // Вестник науки Южного Казахстана. – 2021. – № 1(13). – С. 127–135.

27. Батколина, В. В. К вопросу об адаптации студентов к условиям обучения в университете / В. В. Батколина // Цивилизация знаний : российские реалии : сборник трудов Девятнадцатой междунар. науч. конф. (Москва, 20-21 апреля 2018 года). – Москва : Российский новый университет, 2018. – С. 1095–1100.

28. Бекоева, М. И. Развитие профессиональной мобильности студентов как условие их адаптации к изменяющимся условиям рынка труда / М. И. Бекоева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 1(22). – С. 189–192.

29. Бельшева, А. Н. Особенности ценностно-смысловой сферы субъективно-одиноких студентов / А. Н. Бельшева, О. В. Наймушина // Нижегородский психологический альманах. – 2022. – № 2. – С. 98–106.

30. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Санкт-Петербург : Наука, 2008. – 270 с. – ISBN 978-5-02025-742-9.

31. Богачкина, Н. А. Адаптация молодых преподавателей в вузе / Н. А. Богачкина, И. А. Вороновская // Развитие науки и образования на современном этапе : материалы Международных научно-практических конференций : в 2 ч. (Энгельс, 23 декабря 2016 года – 10 апреля 2017 года). Энгельс : Российский университет кооперации, 2017. – С. 42–45. – ISBN: 978-5-94771-220-9.

32. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с. – ISBN 5–87977–027–3.

33. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Институт практической психологии, 1995. – 352 с. – ISBN 5-87224-086-4.

34. Бойкина, Е. Э. Социальный остракизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования / Е. Э. Бойкина, Р. В. Чиркина // Психология и право. – 2020. – Т. 10(1). – С. 152–164. – DOI: 10.17759/psylaw.2020100114.

35. Бойко, Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социс. – 2002. – № 3. – С. 78–83.

36. Бубнова, И. С. Ценностно-мотивационные компоненты в структуре профессиональной направленности будущих психологов / И. С. Бубнова, В. И. Рерке // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – Т. 16, № 1 (54). – С. 87–101. – DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-1-87-101.

37. Бусыгин, Н. И. Динамика принципов формирования личности в университетском пространстве / Н. И. Бусыгин // WORLD SCIENCE: PROBLEMS

AND INNOVATIONS : сборник статей XVII Международной научно-практической конференции: в 3 частях (Пенза, 30 января 2018 года). – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. – С. 24–26. – ISBN: 978-5-907046-10-8.

38. Буянова, Г. В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования / Г. В. Буянова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 37–50. – DOI: 10.32744/pse.2019.1.3.

39. Вейс, Р. С. Вопросы изучения одиночества / Р. С. Вейс // Лабиринты одиночества : перевод с английского / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – Москва : Прогресс, 1989. – С. 114–128. – ISBN 5-01-001589-7.

40. Вербицкая, С. Я. От описания особенностей восприятия одиночества к его преодолению / С. Я. Вербицкая // Прикладная психология. – 2001. – № 5. – С. 1–9.

41. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4. – С. 3–6.

42. Ветров, Ю. П. Аксиологический потенциал педагогического сопровождения социокультурной адаптации иностранных курсантов в военном вузе / Ю. П. Ветров, Д. С. Третьяченко // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – №7. – С. 38–42. – DOI: 10.5281/zenodo.3970735.

43. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 344 с. – ISBN 5-89714-013-8.

44. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2023. – 336 с. – ISBN 978-5-534-07532-8.

45. Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 294 с. – ISBN 5-7084-0230-X.

46. Гапонова, С. А. Особенности адаптации студентов Вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 15, № 4. – С.131–135.

47. Гартман, Г. Эго-психология и проблема адаптации личности / Г. Гартман. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 143 с. – ISBN 5-88230-075-4

48. Глушкова, Н. И. Психологические подходы к проблеме одиночества подростка / Н. И. Глушкова, А. А. Хмеленко // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 1. – С. 53–59.

49. Головей, Л. А. Дифференциально-психологические аспекты восприятия повседневных стрессоров / Л. А. Головей, О. Ю. Стрижицкая // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39, № 5. – С. 15–25. – DOI: 10.31857/S020595920000830-9.

50. Головей, Л. А. К вопросу о психофизиологических и личностных факторах восприятия повседневных стрессоров / Л. А. Головей, И. Р. Муртазина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, №. 2. – С. 136–142.

51. Горшков, Д. О. Динамика повседневного стресса и его проявления у студентов на разных этапах обучения / Д. О. Горшков // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. – Пермь : ИП Сигитов Т.М., 2018. – С. 102–104.

52. Гришанов, Л. К. Социальные проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанова, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе. – 2000. – С. 3–7.

53. Гришина, Е. В. Сравнительная характеристика переживаний безнадёжности, одиночества и депрессии подростками в образовательной среде / Е. В. Гришина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). –

2018. – № 2. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2018/2579.htm> (дата обращения: 21.03.2020).

54. Гуров, А. В. Результаты исследования психических состояний у студентов, обусловленных внутриличностным конфликтом / А. В. Гуров, В. М. Минияров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 36–38.

55. Данилин, Д. А. Системный анализ психофизической и социальной адаптации студентов : дисс. ... кандидата биологических наук : 05.13.01 / Дмитрий Александрович Данилин. – Тула, 2005. – 154 с.

56. Данилов, С. В. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога: сборник диагностических методик / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова // Серия «Библиотека молодого педагога». – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. – 98 с.

57. Джонг-Гирвельд, Дж. Де. Типы людей с учетом аспекта одиночества / Дж. Де Джонг-Гирвельд, Дж. Раадшелдерс // Психодиагностика стресса : [стресс-менеджмент] / Под ред. Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – С. 177–184.

58. Джумажанова, Г. К. Психолого-педагогические условия развития профессиональных способностей будущих учителей / Г. К. Джумажанова, Б. Д. Ануарбекова // Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета. – 2020. – № 1 (45). – С. 75–78.

59. Дмитриева, М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации / М. А. Дмитриева. – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – С. 723–732.

60. Долгинова, О. Б. Изучение одиночества как психологического феномена / О. Б. Долгинова // Прикладная психология. – 2000. – № 4. – С. 28–36.

61. Долгушина, Н. А. Теоретическое исследование профессионально-ценностных ориентаций / Н. А. Долгушина // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 11-2. – С. 86–87.

62. Дорохова, Т. Ю. Управление процессом профессионально-направленной адаптации / Т. Ю. Дорохова // Вопросы современной науки и практики Университет им. В.И. Вернадского. – 2008. – № 2 (12). – С. 127–131.

63. Дроздов, С. В. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов в процессе адаптации к учебе : дисс. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Сергей Владимирович Дроздов. – Москва, 2000. – 168 с.

64. Дубовицкая, Т. Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2010. – Т. 2, № 2. – С. 1–12.

65. Дурандина, О. А. Личностное развитие и профессиональное становление студентов вуза / О. А. Дурандина // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность. Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (Пенза, 13–14 февраля 2020). – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 94–97.

66. Евсеенкова, Е. В. Факторы риска аутодеструктивного поведения у старших подростков / Е. В. Евсеенкова // СибСкрипт, 2019. – №1 (77). – С. 74–86. – DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-1-74-86.

67. Елгина, Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе / Л. С. Елгина // Вестник Бурятского госуниверситета. – 2010. – № 5. – С. 162–166.

68. Елькина, И. Ю. Внешние и внутренние условия развития коммуникативной культуры будущих педагогов / И. Ю. Елькина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – Т. 3, № 4. – С. 147–150.

69. Ермакова, Л. В. Социально-психологические проблемы студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Л. В. Ермакова // Сибирский вестник специального образования. – 2015. – № 2 (15). – С. 32–36.

70. Жантикеев, С. К. Становление профессиональной позиции студентов педагогов-психологов в процессе обучения в вузе / С. К. Жантикеев, К. Р.

Сагимбаева // Европейские научные исследования. Сборник статей V Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 января 2020). – Пенза : «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 219–224.

71. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1986. – 172 с.

72. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – Москва : Тривола, 1994. – 304 с. – ISBN 5-88415-004-0.

73. Зинченко, Е. В. Психология общения. Энциклопедический словарь / Е. В. Зинченко, под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 598 с. – ISBN 978-5-89353-335-4.

74. Знаков, В. В. Психология субъекта А. В. Брушлинского и психология человеческого бытия / В. В. Знаков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2008. – № 4. – С. 4–10.

75. Казначеев, В. П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. – Новосибирск : Наука, 2000. – 192 с.

76. Кирпиков, А. Р. Индивидуальность подростка и переживание одиночества / А. Р. Кирпиков // Психология индивидуальности : материалы IV Всероссийской научной конференции (Москва, 22–24 ноября 2012). – Москва : Логос, 2012. – С. 92–93.

77. Кле, М. Психология подростка / М. Кле. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 103–140. – ISBN: 5-7155-0327-2.

78. Климов, Е. А. Жизненный путь профессионала и нормальные кризисы развития / Е. А. Климов // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – Москва : Логос, 2007. – С. 523–527. – ISBN 978-5-9292-0165-3.

79. Князева, Т. Н. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов - будущих педагогов / Т. Н. Князева, А. Р. Масалимова, М. Б. Батюта // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – Режим доступа: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/216>. (Дата обращения: 19.04.2019).

80. Коваленко, С. О. Субъективные факторы, влияющие на процесс профессионального формирования специалистов-гуманитариев / С. О. Коваленко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2019. – Т. 19, № 1. – С. 101-104. – DOI: 10.14529/ssh190115.

81. Ковшилова, С. Н. Адаптивные способности студентов вузов / С. Н. Ковшилова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 13. – С. 22–24.

82. Кожевникова, Т. П. Педагог XXI века / Т. П. Кожевникова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность Общество. – 2017. – № 4. – С. 16–18.

83. Колесов, Д. В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Д. В. Колесов, И. А. Корниенко, Д. А. Фарбер. – Москва : Педагогика, 1987. – 148 с.

84. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с.

85. Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О. А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005. – Т. 2, № 1. – С. 27–42.

86. Корепанова Е. В. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель-студент» : дисс. ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Елена Васильевна Корепанова. – Тамбов, 2003. – 239 с.

87. Королева, Т. В. Организационно-педагогические условия понимания ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности обучающимися / Т. В. Королева, А. В. Даниленков // Известия Балтийской государственной

академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4 (58). – С. 100-109.

88. Королева, Т. В. Педагогическое сопровождение личностного и профессионального самоопределения обучающихся ГБУ КО ПОО «Колледж мехатроники и пищевой индустрии» в системе «школа – колледж – работодатель» / Т. В. Королева, А. В. Даниленков // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 4 (54). – С. 47-57. – DOI: 10.46845/2071-5331-2020-4-54-47-57.

89. Корчагина, С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества : монография / С. Г. Корчагина – Москва : Московский психолого-социальный ин-т., 2005. – 195 с. – ISBN 5-89502-752-0.

90. Корчагина, С. Г. Психология одиночества : учебное пособие / С. Г. Корчагина. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с. – ISBN 978-5-9770-0076-5.

91. Косогова, А. С. Становление педагога: монография / А. С. Косогова. – Иркутск: Иркутский государственный педагогический университет, 2001. – 171 с. – ISBN 5-85827-118-9.

92. Кочисов, В. К. Теории личности в современной психологии / В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева, Ч. В. Кочисов, С. В. Кочисов // В мире научных открытий. – 2015. – № 11-1 (71). – С. 594–603.

93. Кошелева, Ю. П. Одиночество: традиции и ракурсы изучения / Ю. П. Кошелева // Психология зрелости и старения. – 2001. – № 4 (16). – С. 29–69.

94. Кудрявцева, Е. В. Психолого-акмеологическая программа преодоления деструктивного отчуждения в юношеском возрасте / Е. В. Кудрявцева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 10(102). – С. 134–140.

95. Кузнецов, О. Н. Психология и психопатология одиночества / О. Н. Кузнецов, В. И. Лебедев. – Москва : Медицина, 1972. – 378 с.

96. Куницына, В. Н. Личность как социальный феномен / В. Н. Куницына // Социальная психология: история и современность. Хрестоматия. – Москва : Инфра – М, 2021. – С. 104-128. – ISBN: 978-5-16-016699-5.

97. Кураева, А. М. Проблема профессиональной адаптации студентов / А. М. Кураева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 352–354. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771102.htm> (дата обращения: 29.02.2019).

98. Лапкин, М. М. П. К. Анохин - создатель теории функциональной системы (к 120-летию со дня рождения академика Петра Кузьмича Анохина) / М. М. Лапкин, В. А. Кирюшин, Н. А. Козеевская // Российский медико-биологический вестник им. академика И. П. Павлова. – 2018. – № 1. – С. 47–58. – DOI: 10.23888/PAVLOVJ201826147-58.

99. Ларионова, С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика : монография / С. А. Ларионова. – Москва : РГБ, 2002. – 200 с.

100. Латыпова, Э. Р. Развитие коммуникативных качеств в процессе профессионального образования / Э. Р. Латыпова, А. Р. Асфандияров, И. В. Нигматуллин // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – С. 224–230.

101. Лебедев, В. И. Одиночество / В. И. Лебедев // Психические состояния. Хрестоматия / Сост. и общая ред. Л.В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 399-401. – ISBN 5-272-00061-7.

102. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев; науч. ред. и предисл. Д. А. Леонтьева. 2-е изд., стер. – Москва : Смысл, 2005. – 345 с. – ISBN 5-89357-153-3.

103. Лилиенталь, И. Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза : дисс. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Ирина Евгеньевна Лилиенталь. – Ставрополь, 2000. – 178 с.

104. Лунина, Ю. Ю. Влияние личных качеств обучающихся на эффективность воспитательной работы в вузе / Ю. Ю. Лунина, А. И. Свирина // Инновации в образовании : Материалы X научно-практической конференции (Орёл, 31 мая 2018). – Орёл: Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, 2018. – С. 226–230.

105. Луну, А. А. Особенности адаптации первокурсников к социокультурной среде вуза / А. А. Луну, Т. В. Седых // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив : Материалы Международной электронной научно-практической конференции. (Казань, 19 – 20 мая 2017). – Казань : Бриг, 2017. – С. 257–262.

106. Любякин, А. А. Исследование субъективного ощущения одиночества и адаптивности у студентов / А. А. Любякин, О. Г. Бердюгина, Н. О. Дубинина // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 101–107.

107. Магомедова, М. Г. Технология процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов в процессе их адаптации к обучению в вузе / М. Г. Магомедова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2018. – № 3. – С. 123–132.

108. Магометов, А. А. Качество вузовского образования актуальная проблема / А. А. Магометов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2018. – № 2. – С. 80–85. – DOI: 10.29025/1994-7720-2018-2-80-85.

109. Магометов, А. А. Современный вуз как образовательная система / А. А. Магометов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2018. – № 1. – С. 95–100. – DOI: 10.29025/1994-7720-2018-1-95-100.

110. Малышева, С. В. Особенности чувства одиночества у подростков / С. В. Малышева, Н. А. Рождественская // Вестник: МГУ. Серия 14. Психология. – 2001. – № 3. – С. 63–68.

111. Масалимова, А. Р. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе / А. Р. Масалимова, А. Г. Терещенко, И. С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5 (136). – С. 52–56.

112. Медведев, В. И. Адаптация человека : монография / В. И. Медведев. – Санкт-Петербург : Ин-т психологии РАН, Ин-т мозга человека РАН, 2003. – 551 с. – ISBN 5-9900184-1-X.

113. Меламед, Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов / Д. А. Меламед // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. – 2011. – Т. 3, № 2. – С. 1–16.

114. Мельников, В. И. Стресс студентов и методы его коррекции / В. И. Мельников // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. – 2018. – № 1 (3). – С. 86–92.

115. Миронов, И. П. Адаптация студентов вуза к учебному процессу в посткарантинный период обучения / И. П. Миронов, Т. А. Белозерова // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2022. – Т. 28, № 2. – С. 200–212. – DOI: 10.15826/izv1.2022.28.2.039.

116. Мухаметзянова, Ф. Г. Интеграция личностных и профессиональных качеств в процессе формирования профессиональной идентичности у будущего специалиста / Ф. Г. Мухаметзянова, Г. К. Бисерова, А. Ш. Яруллина // Интеграция образования. – 2006. – №4. – С. 163–168.

117. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности / А. А. Налчаджян. – Ереван : Просвещение, 1965. – С. 9.

118. Николаева, Н. А. Изолированность и одиночество в юношеском возрасте / Н. А. Николаева. – Оренбург : ОГПУ, 2005. – 139 с. – ISBN 5-85859-246-5.

119. Олейников, А. А. Дефицит молодых специалистов в сфере образования / А. А. Олейников, А. С. Пенькова // Science Time. – 2016. – № 12 (36). –

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-molodyh-spetsialistov-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 06.02.2019).

120. Особенности формирования адаптивных и преадаптивных ценностных ориентаций молодежи в условиях неопределенности / Б. Ч. Месхи, П. Н. Ермаков, И. В. Абакумова, М. В. Годунов // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика : 80-летию Российской академии образования посвящается: монография. – Москва : ООО «МАКС Пресс», 2023. – С. 33–44.

121. Пакулина, С. А. Преодолевающая адаптация: системообразующий фактор и условие формирования самостоятельности студентов в вузе / С. А. Пакулина. – Москва : Современный гуманитарный университет, 2010. – 369 с. – ISBN 978-5-8323-0692-6.

122. Перлман, Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Пепло // Лабиринты одиночества. – Москва : Прогресс, 1989, С.76-89.

123. Петрова, С. И. Анализ коммуникативной компетентности современных студентов / С. И. Петрова, У. С. Борисова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 12. – С. 71–75. – DOI: 10.23672/SAE.2022.10.71.001.

124. Петровский, В. А. О статусе «Я» в культурно-деятельностном дискурсе / В. А. Петровский // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. , № 1. – С. 35 – 40. – DOI: 10.17759/chp.2023190105.

125. Петунова, С. А. Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям рынка труда / С. А. Петунова, Н. В. Григорьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. – С. 568–576.

126. Плотникова, Е. Б. Воспитывающее обучение : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Б. Плотникова. – Москва : Академия, 2010. – 168 с. – ISBN 978-5-7695-6439-0.

127. Позняк, А. В. Мировоззренческое самоопределение в раннем юношеском возрасте в условиях педагогической поддержки / А. В. Позняк // Педагогическая наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 65–70.

128. Покровский, Н. Е. Универсум одиночества : социологические и психологические очерки / Н. Е. Покровский, Г. В. Иванченко. – Москва : Логос, 2008. – 421 с. – ISBN 978-5-98704-223-2.

129. Пономарева, О. С. Формирование готовности студентов технических вузов к профессиональной адаптации / О. С. Пономарева, Т. В. Майорова // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова. – 2014. – № 2 (46). – С. 82–87.

130. Попова, Т. А. Взаимосвязь локуса контроля и свойств личности студентов со стрессорами повседневной жизни / Т. А. Попова, Р. А. Гарифуллин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 40–53. – DOI: 10.24412/2308-717X-2022-1-40-53.

131. Проблематика смыслообразования личности для адаптации к неопределенности современного мира / О. Ю. Тузова, Ю. А. Карнаух, М. В. Годунов, Е. А. Портнов // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований : Материалы VI Всероссийской национальной научной конференции молодых учёных. В 3-х частях (Комсомольск-на-Амуре, 10–14 апреля 2023 года). – Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2023. – С. 569–572. – DOI: 10.17084/978-5-7765-1487-6-2023.

132. Прозорова, М. Н. Методологические подходы к исследованию формирования профессиональной самооценки студентов / М. Н. Прозорова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 12. – DOI: 10.17513/spno.32028.

133. Пузанова, Ж. В. Одиночество: возможности эмпирического исследования / Ж. В. Пузанова // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2008. – № 4. – С. 28–39.

134. Пьянкова, Л. А. Проблема одиночества в молодежной студенческой среде / Л. А. Пьянкова // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 6 (121). – С. 103–107.

135. Развитие личности в системе непрерывного профессионального образования / Д. П. Заводчиков, Э. Ф. Зеер, М. А. Реньш, Е. В. Лебедева ; под редакцией Э.Ф. Зеера, Д.П. Заводчикова. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2013. – 197 с. – ISBN 978-5-91416-002-6.

136. Разгоняева, Е. В. Ценностные ориентации современных студентов / Е. В. Разгоняева // Психологическое сопровождение становления личности в образовательном процессе : Материалы региональной научно-практической конференции. – Барнаул : БГПУ, 2002. – С. 176–181.

137. Решетникова, Е. В. Психологические проблемы адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении (на примере института социальных наук ИГУ) / Е. В. Решетникова, Т. О. Унагаева // Проблемы теории и практики современной психологии: Материалы XVII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Иркутск, 26–27 апреля 2018 года). – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2018. – С. 215–218.

138. Рогова, Е. Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью / Е. Е. Рогова // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 39–46.

139. Рогова, Е. Е. Психологические особенности одиночества у подростков с разной социальной направленностью : дисс. ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Рогова Евгения Евгеньевна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 171 с.

140. Рубинштейн, С. Л. Вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 6–17.

141. Рыжакова, Е. В. Проблема одиночества современной студенческой молодежи / Е. В. Рыжакова // Нижегородский психологический альманах. – 2018. – № 1. – Режим доступа: psykaf417.esrae.ru/ru/19-150 (дата обращения: 07.02.2019).

142. Савельева, С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С. С. Савельева. – Воскресенск : Позитив, 2012. – 217 с. – ISBN 978-5-904345-27-3.

143. Сивохоп, Э. М. Самоопределение как динамический, качественный процесс Я-концепции личности / Э. М. Сивохоп // Педагогика, социальная работа. – 2015. – № 27. – С. 173–175.

144. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – ISBN 5-88527-081-3.

145. Соколова, А. А. Личностные качества студентов как предикторы успешного окончания вуза / А. А. Соколова // Общество в эпоху перемен: современные тенденции развития : материалы II Всероссийской научной конференции с международным участием, проводимой в рамках III Международного форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Управляем будущим!»: в 3 частях (Новосибирск, 19–20 ноября 2015 года). Том Часть 1. – Новосибирск : Сибирский институт управления - филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2016. – С. 268–269. – ISBN 978-5-8036-0721-2.

146. Солдатченко, А. Л. Педагогическая концепция становления социальной зрелости студентов вуза / А. Л. Солдатченко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 114–121. – DOI: 10.7442/2071-9620-2017-9-2-114-121.

147. Старовойтова, Л. И. Осмысление феномена одиночества в экзистенциализме / Л. И. Старовойтова // Социально-политические, психологические и экономические проблемы (история и современность). – Москва : Союз, 1994. – №3. – С. 39–41.

148. Степанова, О. П. Психическая адаптация и психологическое сопровождение студентов-первокурсников на начальных этапах обучения : дисс. ... степени кандидата психологических наук : 19.00.04 / Ольга Павловна Степанова. – Санкт-Петербург, 2002. – 192 с.

149. Теппоев, А. В. Роль личностно-ориентированного подхода в образовании в становлении будущего специалиста / А. В. Теппоев, Н. Ю. Сафонова, Г. К. Парфенопуло // Сборник статей по материалам научно-технической конференции института технологических машин и транспорта леса по итогам научно-исследовательских работ 2018 года (Санкт-Петербург, 30 января – 06 февраля 2019 года) / отв. ред. В.А. Соколова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С. М. Кирова, 2019. – С. 14–20.

150. Тихонов, Г. М. Одиночество: стереотип и реальность / Г. М. Тихонов. – Ижевск : Ижевский государственный технический университет, 2005. – 374 с. – ISBN 5-7526-0234-3.

151. Трубникова, С. Г. Психология одиночества: Генезис, виды проявления : дисс. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Светлана Геннадьевна Трубникова. – Москва, 1999. – 195 с.

152. Урусова, А. М. Психологическое сопровождение развития студента-психолога как субъекта профессионализации / А. М. Урусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–2. – С. 315–318.

153. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Институт Психотерапии, 2002. – С. 193-197. – ISBN 5-89939-086-7.

154. Фонарев, А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – №2 – С.42–49.

155. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов / Е. В. Лунева, Н. Д. Бобкова, О. Н. Брызгалова, О. Г. Хрипунова // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2020. – № 8. – С. 38–42. – DOI: 10.20339/AM.08-20.038.
156. Хараш, А. У. Психология одиночества / А. У. Хараш // *Педология*. – 2000. – № 4. – С. 7–16.
157. Хромов, А. Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие / А. Б. Хромов. – Курган: Курганский гос. университет, 2000. – 23 с. – ISBN: 5-86328-381-5.
158. Хрусталева, Н. С. Виды психологических кризисов у студентов младших курсов (на примере студентов факультета психологии) / Н. С. Хрусталева // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. – 2018. – № 4. – С. 72–76. – DOI: 10.29025/1994-7720-2018-4-72-76.
159. Царукян, М. О. Влияние стрессоустойчивости на социально-психологическую адаптацию студентов-первокурсников к условиям вуза / М. О. Царукян // *Colloquium-Journal*. – 2019. – № 19-3 (43). – С. 36–37.
160. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва : Наука, 2002. – 185 с.
161. Швалб, Ю. М. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – Киев : Украина, 1991. – 270 с. – ISBN 5-319-00556-3.
162. Шевкун, А. В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса / А. В. Шевкун // *Сибирский педагогический журнал*. – 2007. – № 3. – С. 158–165.
163. Шматова, Е. П. Психологическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе обучения / Е. П. Шматова // *Молодой ученый*. – 2014. – № 1 (60). – С. 639–641.

164. Экзистенциальная психология (сборник) / А. Х. Маслоу, Р. Мэй, Г. Оллпорт, К. Р. Роджерс. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2018. – 336 с. – ISBN 966-7172-10-4.

165. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / К. Г. Юнг. – Москва : ЗАО «Совершенство», 1996. – 384 с. – ISBN 5-89441-002-9.

166. Cherkashin, E. O. Implementation of pedagogical support of students professional self-determination in the post-industrial world / E. O. Cherkashin, N. F. Rodichev // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (Moscow, 04–05 June 2019). – Moscow : Future Academy, 2019. – Vol. 69. – Pp. 655-664. – DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.75.

167. Gargallo, B. Innovative methodology at the university. Its effects on learning processes of university students / B. Gargallo, I. Morera, E. Garcia // Anales de Psicología. – 2015. – Vol. 31, № 3. – Pp. 901–915. – DOI: 10.6018/analesps.32.1.179871.

168. Interprofessional education and distance education: A review and appraisal of the current literature / L. R. M. McCutcheon, S. K. Alzghari, Y. R. Lee, W. G Long, R. Marquez // Currents in Pharmacy Teaching and Learning. – 2017. – Vol. 9, № 4. – Pp. 729-736. – DOI: 10.1016/j.cptl.2017.03.011.

169. Job demands, resources, and stress among staff in after school programs: neighborhood characteristics influence associations in the job demands-resources model. / N. W. Affrunti, T. Mehta, D. Rusch, S. Frazier // Children and Youth Services Review. – 2018. – Vol. 88. – Pp. 366-374. – DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.03.031.

170. Naritaa, Z. Loneliness and psychotic experiences among US university students: Findings from the Healthy Minds Study / Z. Naritaa, R. Banawab, S. Zhouc // Psychiatry Research. – 2022. – Vol. 308. – Pp. 362-367. – DOI: 10.1016/j.psychres.2021.114362.

171. Nottage, M. K. Loneliness mediates the association between insecure attachment and mental health among university students / M. K. Nottage, N. Y. L. Oei,

N. Wolters, A. Klein, C. M. Van der Heijde // *Personality and Individual*. – 2022. – Vol. 185. – Pp. 223–227. – DOI: 10.1016/j.paid.2021.111233.

172. Oliveira S. Academic performance, adaptation and mental health of nursing students: A cross-sectional study / G. Oliveira Silva, N. Del Angelo, H. Galdino-Junior // *Nurse Education in Practice*. – 2021. – Vol. 55. – Режим доступа: <https://www.sci-hub.ru/10.1016/j.nepr.2021.103145> (дата обращения: 30.03.2022).

173. Parola, A. Career Decision-Making Difficulties and Life Satisfaction: The Role of Career-Related Parental Behaviors and Career Adaptability / A. Parola, J. Marcionetti // *Journal of Career Development*. – 2022. – Vol. 49, № 4. – Pp. 831–845. – DOI: 10.1177/0894845321995571.

174. Peng, R.-Z. Measuring communication patterns students in adaptation / R.-Z. Peng, W.-P. Wu // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2019. – Vol. 70. – Pp. 78–88. – DOI: 10.1016/j.ijintrel.2019.03.004.

175. So, C. Attachment anxiety and loneliness during the first-year of college: Self-esteem and social support as mediators / C. So, K. Fiori // *Personality and Individual*. – 2022. – Vol. 187. – Pp. 405–412. – DOI: 10.1016/j.paid.2021.111405.

176. Ti, Y. The longitudinal association between loneliness and self-esteem among Chinese college freshmen / Y. Ti, J. Wei, Z. Hao // *Personality and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 193. – Pp. 31–34. – DOI: 10.1016/j.paid.2022.111613.

177. Willems, J. First-year students' social adjustment process in professional higher education: key experiences and their occurrence over time / J. Willems, L. Coertjens, V. Donche // *European Journal of Psychology of Education*. – 2021. – Vol. 37, № 2. – Pp. 585 – 604. – DOI: 10.1007/s10212-021-00530-8.

178. Yaqan, E. Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis / E. Yaqan, M. Ozgenel, F. Baydar // *BMC Psychology*. – 2022. – Vol. 10. (57). – DOI: 10.1186/s40359-022-00769-w. – Режим доступа: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/counter/pdf/10.1186/s40359-022-00769-w.pdf> (дата обращения: 15.01.2023).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОГЛАВЛЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ

	стр.
Приложение 1. Психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе.....	138
Приложение 2. Диагностика личностных факторов в каждом выделенном кластере с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса	148
Приложение 3. Диагностика глубины переживания одиночества в каждом выделенном кластере с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса	151
Приложение 4. Диагностика социально-психологической адаптации в каждом выделенном кластере с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса	152
Приложение 5. Корреляция r-Спирмена социально-психологических показателей адаптации и личностными факторами в каждом кластере.....	156
Приложение 6. Диагностика адаптации к деятельности и группе в каждом выделенном кластере с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса.....	161
Приложение 7. Корреляция r_s -Спирмена показателей психологических особенностей личности и адаптивностью студентов в вузе....	162
Приложение 8. Корреляция r-Спирмена показателей социально-психологической адаптации и адаптивностью студентов в вузе.....	164
Приложение 9. Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 1 кластера до и после программы.....	166
Приложение 10. Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 2 кластера до и после программы.....	167
Приложение 11. Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 3 кластера до и после программы.....	168
Приложение 12. Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 4 кластера до и после программы.....	169
Приложение 13. Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 5 кластера до и после программы.....	170

Приложение 1

Психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе

Психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе, направлена на оказание содействия обучающимся в преодолении естественных сложностей, вызванных сменой социальной роли. Данная программа направлена на повышение адаптивных механизмов личности, оптимизацию межличностного взаимодействия, повышение ценности профессиональных умений, знаний и навыков, развитию профессионально-важных качеств, индивидуальную корректировку профессиональных планов и намерений.

Психологическая программа сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе предназначена, в большей мере для обучающихся 1 курсов, переживающих одиночество, связанное с переходом от одной социальной системы (школы) к другой (вуз). Разнообразие форм и методов сопровождения, предлагаемые в рамках данной программы, способствуют более качественному сопровождению студентов испытывающих трудности по включению в референтную группу и переживающих одиночество.

Цели психологической программы сопровождения адаптации студентов к условиям обучения в вузе:

- формирование внутренней готовности обучающихся к осознанному и самостоятельному профессиональному обучению и развитию в выбранной профессии,
- корректировка неблагоприятных эмоциональных переживаний,
- формирование навыка эффективного межличностного взаимодействия.

Задачи:

1. Изучение личностных особенностей студентов (личностные факторы, диагностика уровня и вида переживаемого одиночества и адаптационных возможностей личности).
2. Определение студентов переживающих одиночества для проведения дальнейшей работы.
3. Проведение комплекса мероприятий психологического сопровождения, направленных на формирование эффективного межличностного взаимодействия, повышения мотивации к обучению, овладение навыками саморегуляции негативных переживаний.
4. Повторная диагностика адаптации и переживания одиночества.
5. Создание благоприятной образовательной среды направленной на комплексное развитие личности студентов.

Продолжение Приложения 1

Ожидаемые результаты:

1. снятие у студентов психологического напряжения;
2. повышение коммуникативной активности и налаживание межличностного взаимодействия;
3. формирование готовности к постоянному развитию и самосовершенствованию.

Программа психологического сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе состоит из трех блоков:

1. Подготовка первокурсников к новым условиям обучения. Установление и поддержание социального статуса студентов 1 курса в новом коллективе (1 курс).
2. Установление и поддержание социального статуса студента в новом коллективе (1 курс).
3. Предупреждение и снятие у студентов психологического дискомфорта, определение профессиональной перспективы (1-2 курс).

Таблица 1

План мероприятий психологического сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе

Задачи работы	Содержание деятельности	Срок
1. Подготовка студентов 1 курса к образовательной деятельности	Диагностика личностных качества, одиночества, адаптации	Октябрь
	Информационно-просветительское мероприятие на тему: «Адаптация первокурсников к обучению» - информирование о специфике вузовского обучения, структуре образовательного процесса	
2. Установление и поддержание социального статуса студента в новом коллективе	Проведение тренинговых мероприятий, направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия в группе	Декабрь
3. Предупреждение и снятие у студентов психологического дискомфорта, связанного с учебной деятельностью	Обучение методам и техникам психологической саморегуляции	Апрель Сентябрь
	Работа со студентами, направленная на снятие состояния тревожности, агрессии и страхов	

Продолжение Приложения 1

Содержание программы психологического сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе

1. Подготовка студентов 1 курса к образовательной деятельности

1) Диагностика личностных качества, одиночества, адаптации.

- Диагностика доминирующих личностных качеств студентов, с помощью «Пятифакторного личностного опросника», более известный как «Большая пятерка», разработанный американскими психологами Р. МакКрае и П. Коста в адаптации А.Б. Хромова.

Пятифакторный тест-опросник представляет собой набор из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека. Стимульный материал имеет пятиступенчатую оценочную шкалу Лайкерта (-2; -1; 0; 1; 2), с помощью которой можно измерять степень выраженности каждого из пяти факторов (экстраверсия – интроверсия; привязанность – обособленность; самоконтроль – импульсивность; эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; экспрессивность – практичность).

- Диагностика процессов адаптации студентов к обучению в вузе с помощью «Методики диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерса и Р. Даймонда). Данная методика относится к личностным опросникам и предназначена для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности. Стимульный материал представлен 101 утверждением, которые сформулированы в третьем лице единственного числа, без использования каких-либо местоимений. Целью методики выступает выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию».

- Методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой). Методика представляет собой набор из 16 суждений, по отношению к которым студенты должны выразить степень своего согласия. Цель использования данной методики состоит в выявлении первокурсников, испытывающих трудности в адаптации к группе и к учебной деятельности.

- Переживание одиночества с помощью методики «Диагностика переживания одиночества» (Е.Е. Роговой). Методика состоит из 50 утверждений, с которыми респондентам следует либо согласиться, либо нет, в зависимости от того насколько приведенные утверждения соответствуют мнению отвечающих. Методика позволяет определить уровень одиночества

Продолжение Приложения 1

(низкий, средний, высокий) и вид одиночества: временное, постоянное, эмоциональное, поведенческое, когнитивное одиночество.

- Диагностический опросник «Одиночество» (С.Г. Корчагиной). Методика представляет собой 12 вопросов и 4 варианта ответа. Респондентам необходимо выбрать тот вариант ответов из предложенных, который в наибольшей степени соответствует представлению о себе. Опросник позволяет измерить выраженность переживаемого одиночества по 4 уровням: отсутствие одиночества, неглубокое переживание возможного одиночества, глубокое переживание актуального одиночества, очень глубокое переживание одиночества, погруженность в это состояние.

2) Информационно-просветительское мероприятие на тему: «Адаптация первокурсников к обучению» - информирование о специфике вузовского обучения, структуре образовательного процесса.

Учет актуального вида одиночества переживаемого студентами позволяет создать наиболее благоприятные условия сопровождения, таким образом, можно выделить следующие типы студентов по доминирующему типу одиночества:

- 1 тип: студенты с преобладанием временного одиночества.

Для данного типа характерны непродолжительные по времени приступы переживания одиночества. Временное одиночество, наиболее часто встречаемый вид переживания у студентов 1 курса, так как связан с переживанием стрессового фактора (смена места учебы, социальной роли, окружения и т.д.). Для сопровождения данного типа обучающихся важно дать им возможность проявить себя, продемонстрировать социальные возможности новой социальной роли. В качестве рекомендаций, можно предложить: проведение тренинга направленного на знакомство с группой и снятия напряженности, участие в различных студенческих активностях.

- 2 тип: доминирование постоянного одиночества.

Переживание постоянного одиночества имеет негативные последствия для социального и когнитивного функционирования личности. Данный тип студентов отличается продолжительной оторванностью от социальной группы, невозможностью выстроить эффективные межличностные отношения. Что в свою очередь не дает возможности проявлять себя в профессиональной, учебной и социальной сфере. Сопровождения студентов переживающих постоянное одиночество требует более проработанной и детально продуманной психологической работы направленной на работу не только с коммуникативной сферой личности, но и

Продолжение Приложения 1

с эмоционально-волевой сферой. Важно проработать и сформировать навыки эмоциональной регуляции, коммуникативных умений, социальных норм и правил.

- 3 тип: студенты, переживающие эмоциональное одиночество.

Эмоциональное одиночество отличается от предыдущих видов одиночества более ярким проявлением в эмоциональном плане. Как правило, данный тип одиночества возникает вследствие отсутствия значимой для личности эмоциональной связи с окружающими, неприятием в круг сверстников, студенческую группу, что сопровождается ярко выраженными негативными эмоциональными проявлениями. Для сопровождения данной группы студентов следует выстраивать работу, опираясь на яркие образы, эмоционально-окрашенные реакции. Тренинговая или консультационная деятельность по сопровождению должна выстраиваться на основе значимости респондента для социального окружения, помощи в нахождении своего пути реализации себя как личности, студента и в дальнейшем профессионала.

- 4 тип: доминирование поведенческого одиночества у студентов.

Поведенческое одиночество может выражаться или в стремлении избегать одиночества, даже в ущерб личностным интересам, или в демонстративном отказе от социальных контактов. Причиной подобных проявлений является конфликт или отсутствие связи с окружающими. Работа по сопровождению в данном случае, должна предполагать решение поведенческих проблем, выработки навыков эффективного выстраивания межличностных контактов, продуктивного решения конфликтов (с преобладанием поведения сотрудничества, а не избегания).

- 5 тип: студенты, переживающие когнитивное одиночество.

Данный тип одиночества связан с осознанием несовпадения ценностей и интересов личности с ценностями и интересами новой социальной группы. Как правило, когнитивное одиночество, как и временное, достаточно часто возникает в ситуациях смены социального окружения, освоения личностью новой роли. Сопровождение данного типа обучающихся в качестве своей основы должно предполагать работу по переоценки своего нового места в обществе, поиске новых интересов и ценностей, отвечающих переходу на новую ступень становления профессионала.

2. Установление и поддержание социального статуса студента в новом коллективе

1) Проведение тренинговых мероприятий, направленных на оптимизацию межличностного взаимодействия в группе.

Продолжение Приложения 1

Перед началом упражнений важно установить основные правила взаимодействия внутри группы:

1. Не перебивать.
2. Не критиковать.
3. Не переходить в высказываниях на личности.
4. Не обсуждать полученную в ходе упражнений информацию для обсуждения вне группы.

Для 1 типа студентов:

- тренинговое занятие, направленное на знакомство с группой, предпочтительнее с использованием интерактивного взаимодействия: знакомство посредством передачи мяча, клубка, самопрезентации и т.д.

- снятие напряженности в группе посредством упражнений связанных с проявлением физической активности: показать какой-либо образ, продемонстрировать событие и т.д.

Упражнение 1. «Знакомство»

Для проведения упражнения необходимо использовать какой-либо округлый предмет (мяч, клубок, шарик и т.д.).

Предмет передается каждому участнику по очереди, участник держащий предмет должен кратко рассказать о себе: назвать свое имя, возраст, и один интересный факт о себе.

Упражнение 2. «Снятие напряженности»

Ведущий заранее подготавливает карточки с названием эмоциональных состояний, участники по очереди вытягивают карточки и посредством невербального поведения показывают ту или иную эмоцию. Группе необходимо угадать название эмоции, которую демонстрирует участник.

После упражнения важно провести рефлексию и ответить на вопросы: Что было легче показывать или угадывать? Какие эмоциональные состояния угадывались проще, а какие сложнее?

Для 2 типа студентов:

- знакомство с группой через развитие коммуникативных навыков: упражнения направленные на развитие эмпатии, невербального общения, выстраивания эффективных коммуникативных связей с окружающими, направленными на необходимость выстроить взаимодействие для выполнения поставленной задачи.

Продолжение Приложения 1

- овладение навыками эмоционально-волевой регуляции поведения: упражнения направленные на коррекцию эмоциональных проявлений, практика волевой регуляции своего поведения для налаживания межличностного взаимодействия с группой.

Упражнение 1. «Знакомство»

Группа делится на пары, по принципу ближайшего справа участника. Каждый участник в паре берет интервью у своего напарника, необходимо получить информацию о имени, прозвищах, интересных фактах, и представить эти данные остальным участникам в виде небольшого рассказа.

После упражнения важно получить от участников обратную связь, кем быть было интересно интервьюером или интервьюируемым.

Упражнение 2. «Управление эмоциями»

Группа работает в парах. Каждый участник пары рассказывает о каком-либо эмоционально насыщенном событии (реальном или вымышленном), напарник должен проиллюстрировать рассказ эмоциональными проявлениями. Далее участники в паре меняются ролями.

После упражнения важно обсудить результаты, что больше понравилось, какие эмоциональные состояния вызывали сложность и почему.

Для 3 типа:

- знакомство с группой посредством таких упражнений как самопрезентация, выстраивания дальнейшего жизненного и профессионального пути и т.д.

- овладение навыками регуляции эмоциональных состояний.

Упражнение 1. «Знакомство»

Каждый участник группы готовит в течение 3-х минут самопрезентацию о своих достижениях и планах в учебе, профессии, жизни. Группа выступает в роли журналистов, и задают интересующие их вопросы и уточнения.

Рефлексия заключается в анализе получившихся рассказов, участникам следует поделиться, что давалось легко, а что вызывало сложности.

Упражнение 2. «Мои эмоции»

Участникам необходимо рассказать о любом своем дне называя лишь эмоции, которые они переживают. Группе необходимо выдвинуть предположение, какие события вызвали те или иные эмоции рассказчика.

Для 4 типа студентов:

Продолжение Приложения 1

- знакомство с группой с помощью упражнений направленных на выделение положительных черт и качеств собеседников,
- проработка навыков бесконфликтного взаимодействия и стратегий выхода из конфликтной ситуации.

Упражнение 1. «Звезда»

Группа делится на пары, и каждый участник пары берет интервью у своего напарника, в котором необходимо отразить достижения и качества личности которые вызывают у собеседника гордость. Далее идет представление группе каждого интервью.

Обратная связь подразумевает ответы на следующие вопросы: Легко ли было вспомнить о достижениях и лучших качествах? В какой роли вам было легче и почему?

Упражнение 2. «Сотрудничество»

Группе предлагается разыграть различные конфликтные ситуации: конфликт в очереди, занижении отметки на экзамене, отказ друга в помощи и т.д. Участник, для которого формируется конфликтная ситуация должен постараться повернуть конфликт из ситуации противостояния в ситуацию сотрудничества.

После упражнения участники делятся своими переживаниями, что для них оказалось проще разыгрывать конфликтную ситуацию, или находить выход из конфликта?

Для 5 типа:

- знакомство с группой через работу направленную на выявление значимости новой социальной роли, новых возможностей, перспектив.

Упражнение 1. «Мы»

Участники делятся на пары и в процессе интервью выстраивают свое выступление, основанное об общих фактах, стремлениях, планах которые были обнаружены в паре. Свою презентацию необходимо начинать со слов: «Мы...».

Обратная связь после окончания упражнения заключается в получении информации о том, легко ли было найти общее, каким образом выстраивался процесс интервью: с помощью вопросов или поочередного рассказа о себе.

3. Предупреждение и снятие у студентов психологического дискомфорта, связанного с учебной деятельностью

Информирование студентов о понятии «саморегуляция». Представление различных направлений и техник саморегуляции, в том числе дыхательная гимнастика, визуализация, техники медитации и т.д.

Техника 1. «Радуга»

Продолжение Приложения 1

Ведущий в спокойной обстановке предлагает участникам сесть максимально удобно, если позволяет помещение, можно разместиться на полу, подушках и т. д. Ведущий предлагает расслабиться, дышать ровно и спокойно, делать глубокий медленный вдох и глубокий медленный выдох, далее ведущий предлагает представить себя на какой-либо открытой зеленой лужайке, прочувствовать это состояние спокойствия, расслабленности.

Дальнейший сценарий упражнения может быть следующим: Представьте что, прогуливаясь по лужайке, вы видите радугу, рассмотрите ее во всех деталях, ощутите тепло, которое от нее исходит. Подойдите ближе к радуге и начните на нее взбираться. Оказавшись на вершине, сядьте на нее и вспомните самое приятное воспоминание, испытайте заново те эмоции, которые вы переживали в минуты счастья. Прочувствуйте это состояние счастья, радости. Далее скатитесь с вершины радуги. Прочувствуйте ощущение напряжения связанного с катанием и облегчение, которое приходит в момент полной остановки на земле.

Рефлексия: группе необходимо высказаться о своих ощущениях, переживаниях, насколько легко было представить заданную ситуацию, какие эмоции переживались участниками на каждом этапе.

Техника 2. «План»

При реализации учебной деятельности особенно на 1 курсе обучения, основная проблема, как правило, заключается в неумении планировать свой день, неделю, месяц, семестр, и распределять учебные задачи в определенном диапазоне.

Участникам предлагается материал по вопросам тайм-менеджмента. В качестве упражнения, каждый участник должен составить свой план, на текущий семестр исходя из той загруженности и заданий, которые у него уже имеются. Необходимо запланировать все задания не дожидаясь последнего дня сдачи, например: если отчет необходимо сдать 25.10, в плане он должен быть выполнен до 23.10, для того чтобы оставить себе небольшой запас времени на возможные корректировки и исправления. План должен иметь следующий вид:

1. Дела, которые необходимо выполнить до конца семестра (указать конкретные результаты и даты).
2. Дела, которые следует сделать до конца месяца.
3. Дела, которые важно выполнить в течение двух недель.
4. Работа, которую следует выполнить до конца недели.

Продолжение Приложения 1

Расписать подробный план ближайших двух дней (во сколько подъем, что вы сделаете в первой половине дня, что во второй).

Далее участники по желанию демонстрируют группе свой план.

Обратная связь заключается в высказываниях каждого участника, на какой диапазон легче давалось планирование, какие перспективы открывает подобное планирование для каждого участника.

Техника 3. «Страх.нет»

Участникам предлагается разделить на команды (2-4 человека) и проговорить внутри команды, какие ситуации вызывают у них страх, тревожность, ситуацию паники в процессе обучения или общения. Далее следует подобрать положительные стороны ситуации, и доказать что это не страшно, а наоборот выгодно, весело, интересно и т.д. Пример: страх выступать перед группой – возможность показать свой образ, почувствовать себя знаменитостью на выступлении и т.д. Далее команды представляют свою работы со страхами перед группой в виде единого рассказа, не озвучивая где, чей страх.

В качестве обратной связи необходимо получить информацию от участников насколько легко было перевернуть тревожную ситуацию в положительно окрашенную, с какими трудностями столкнулись.

Приложение 2

**Диагностика личностных факторов в каждом выделенном кластере
с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Таблица 2

**Показатели фактора экстраверсия / интроверсия в каждом кластере после применения
Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Экстраверсия / интроверсия	1	43	190,22
	2	65	177,23
	3	103	136,11
	4	42	131,48
	5	37	79,84
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Экстраверсия / интроверсия		
Chi-Square	47,313		
df	4		
Asymp. Sig.	0,000		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Таблица 3

**Показатели фактора привязанность / обособленность в каждом кластере после
применения Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Привязанность / обособлен- ность	1	43	125,20
	2	65	171,12
	3	103	153,43
	4	42	162,62
	5	37	82,59
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Привязанность / обособленность		
Chi-Square	32,330		
df	4		
Asymp. Sig.	0,000		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Продолжение Приложения 2

Таблица 4

Показатели фактора самоконтроль / импульсивность в каждом кластере после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Самоконтроль / импульсивность	1	43	160,83
	2	65	154,32
	3	103	151,55
	4	42	146,36
	5	37	94,36
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Самоконтроль / импульсивность		
Chi-Square	16,594		
df	4		
Asymp. Sig.	0,002		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Таблица 5

Показатели фактора эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость в каждом кластере после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость	1	43	96,95
	2	65	161,77
	3	103	148,85
	4	42	167,93
	5	37	138,54
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость		
Chi-Square	20,665		
df	4		
Asymp. Sig.	0,000		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Продолжение Приложения 2

Таблица 6

Показатели фактора экспрессивность / практичность в каждом кластере после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Экспрессивность / практичность	1	43	130,71
	2	65	162,44
	3	103	140,53
	4	42	162,32
	5	37	127,66
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Экспрессивность / практичность		
Chi-Square	7,843		
df	4		
Asymp. Sig.	0,097		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Приложение 3

Диагностика глубины переживания одиночества в каждом выделенном кластере с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса

Таблица 7

Показатели глубины переживания одиночества в каждом кластере после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластер	N	Mean Rank
Глубина переживания одиночества	1	43	103,90
	2	65	215,57
	3	103	100,54
	4	42	138,52
	5	37	203,82
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
		Глубина переживания одиночества	
Chi-Square		104,411	
df		4	
Asymp. Sig.		0,000	
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластер			

Приложение 4

Диагностика социально-психологической адаптации в каждом выделенном кластере с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса

Таблица 8

Интегральный показатель адаптации в каждом кластере после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Адаптация	1	43	160,63
	2	65	164,75
	3	103	174,24
	4	42	109,68
	5	37	54,76
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
		Адаптация	
Chi-Square		67,952	
df		4	
Asymp. Sig.		0,000	
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Таблица 9

Интегральный показатель самопрятия в каждом кластере после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Самопрятие	1	43	157,07
	2	65	157,50
	3	103	177,61
	4	42	107,19
	5	37	65,07
	Total	290	
	Test Statistics ^{a,b}		
		Самопрятие	
Chi-Square		60,144	
df		4	
Asymp. Sig.		0,000	
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Продолжение Приложения 4

Таблица 10

**Интегральный показатель принятия других в каждом кластере после применения
Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Приятие других	1	43	166,42
	2	65	174,14
	3	103	162,14
	4	42	111,38
	5	37	63,30
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Приятие других		
Chi-Square	56,853		
df	4		
Asymp. Sig.	0,000		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Таблица 11

**Интегральный показатель эмоциональной комфортности в каждом кластере после
применения Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Эмоциональная комфортность	1	43	159,47
	2	65	172,79
	3	103	172,88
	4	42	102,64
	5	37	53,76
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Эмоциональная комфортность		
Chi-Square	74,361		
df	4		
Asymp. Sig.	0,000		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Продолжение Приложения 4

Таблица 12

**Интегральный показатель интернальности в каждом кластере после применения
Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Интернальность	1	43	154,20
	2	65	172,83
	3	103	165,43
	4	42	109,26
	5	37	73,03
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Интернальность		
Chi-Square	48,703		
df	4		
Asymp. Sig.	0,000		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Таблица 13

**Интегральный показатель стремления к доминированию в каждом кластере после
применения Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Стремление к доминированию	1	43	147,23
	2	65	148,00
	3	103	157,93
	4	42	142,30
	5	37	108,14
	Total	290	
	Test Statistics ^{a,b}		
	Стремление к доминированию		
Chi-Square	9,751		
df	4		
Asymp. Sig.	0,045		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Продолжение Приложения 4

Таблица 14

**Показатель эскапизма в каждом кластере после применения
Н-критерия Крускала-Уоллеса**

Ranks			
	Кластеры	N	Mean Rank
Эскапизм	1	43	125,76
	2	65	150,35
	3	103	121,65
	4	42	179,90
	5	37	187,28
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
		Эскапизм	
Chi-Square		27,272	
df		4	
Asymp. Sig.		0,000	
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластеры			

Приложение 5

Корреляция r_s -Спирмена социально-психологических показателей адаптации и личностными факторами в каждом кластере

Таблица 15

Корреляция r_s -Спирмена социально-психологических показателей адаптации и личностными факторами в 1 кластере

1 кластер			Экстраверсия /интроверсия	Привязанность /обособленность	Самоконтроль /импульсивность	Эмоц. устойчивость /эмоц. неустойчивость	Экспрессивность /практичность
Spearman's rho	Адаптация	Correlation Coefficient	0,341*	0,156	0,295	-0,177	-0,203
		Sig. (2-tailed)	0,025	0,318	0,055	0,256	0,192
		N	43	43	43	43	43
	Самоприятие	Correlation Coefficient	0,228	0,083	0,236	-0,172	-0,208
		Sig. (2-tailed)	0,142	0,599	0,127	0,271	0,180
		N	43	43	43	43	43
	Приятие других	Correlation Coefficient	0,451**	0,231	0,266	-0,115	-0,124
		Sig. (2-tailed)	0,002	0,135	0,085	0,462	0,429
		N	43	43	43	43	43
	Эмоциональная комфортность	Correlation Coefficient	0,208	0,052	0,226	-0,118	-0,267
		Sig. (2-tailed)	0,182	0,738	0,144	0,451	0,083
		N	43	43	43	43	43
	Интернальность	Correlation Coefficient	0,312*	0,161	0,239	-0,131	-0,116
		Sig. (2-tailed)	0,042	0,303	0,122	0,403	0,458
		N	43	43	43	43	43
	Стремление к доминированию	Correlation Coefficient	-0,181	-0,079	0,120	-0,011	0,018
		Sig. (2-tailed)	0,245	0,615	0,443	0,944	0,911
		N	43	43	43	43	43
	Эскапизм	Correlation Coefficient	-0,361*	-0,186	-0,194	-0,022	-0,016
		Sig. (2-tailed)	0,017	0,233	0,213	0,887	0,919
		N	43	43	43	43	43

Продолжение Приложения 5

Таблица 16

Корреляция r_s -Спирмена социально-психологических показателей адаптации и личностными факторами во 2 кластере

2 кластер			Экстраверсия /интроверсия	Привязанность /обособленность	Самоконтроль /импульсивность	Эмоц. устойчивость /эмоц. неустойчивость	Экспрессивность /практичность
Spearman's rho	Адаптация	Correlation Coefficient	-0,122	-0,005	0,018	-0,080	-0,098
		Sig. (2-tailed)	0,332	0,969	0,888	0,528	0,436
		N	65	65	65	65	65
	Самопринятие	Correlation Coefficient	-0,173	0,018	0,092	-0,045	-0,132
		Sig. (2-tailed)	0,169	0,889	0,464	0,723	0,294
		N	65	65	65	65	65
	Принятие других	Correlation Coefficient	0,101	-0,066	-0,083	0,092	-0,066
		Sig. (2-tailed)	0,423	0,602	0,513	0,466	0,603
		N	65	65	65	65	65
	Эмоциональная комфортность	Correlation Coefficient	-0,178	-0,082	-0,020	-0,155	-0,173
		Sig. (2-tailed)	0,156	0,515	0,877	0,218	0,167
		N	65	65	65	65	65
	Интернальность	Correlation Coefficient	-0,077	0,075	0,015	-0,015	-0,035
		Sig. (2-tailed)	0,541	0,555	0,904	0,906	0,785
		N	65	65	65	65	65
	Стремление к доминированию	Correlation Coefficient	-0,001	-0,086	-0,042	-0,207	0,081
		Sig. (2-tailed)	0,992	0,495	0,742	0,098	0,521
		N	65	65	65	65	65
	Эскапизм	Correlation Coefficient	0,231	-0,018	0,009	-0,022	0,201
		Sig. (2-tailed)	0,064	0,889	0,942	0,863	0,108
		N	65	65	65	65	65

Продолжение Приложения 5

Таблица 17

Корреляция r_s -Спирмена социально-психологических показателей адаптации и личностными факторами в 3 кластере

3 кластер			Экстраверсия /интроверсия	Привязанность /обособленность	Самоконтроль /импульсивность	Эмоц. устойчивость /эмоц. неустойчивость	Экспрессивность /практичность
Spearman's rho	Адаптация	Correlation Coefficient	-0,051	0,184	0,155	0,056	0,003
		Sig. (2-tailed)	0,612	0,062	0,119	0,577	0,973
		N	103	103	103	103	103
	Самопрятие	Correlation Coefficient	-0,026	0,095	0,117	-0,009	-0,020
		Sig. (2-tailed)	0,798	0,340	0,241	0,927	0,843
		N	103	103	103	103	103
	Приятие других	Correlation Coefficient	-0,009	0,056	0,058	0,078	-0,050
		Sig. (2-tailed)	0,932	0,573	0,558	0,433	0,614
		N	103	103	103	103	103
	Эмоциональная комфортность	Correlation Coefficient	-0,078	0,168	0,104	0,102	0,043
		Sig. (2-tailed)	0,434	0,089	0,298	0,305	0,666
		N	103	103	103	103	103
	Интернальность	Correlation Coefficient	-0,077	0,228*	0,164	0,103	0,032
		Sig. (2-tailed)	0,441	0,020	0,097	0,302	0,751
		N	103	103	103	103	103
	Стремление к доминированию	Correlation Coefficient	-0,093	0,183	0,026	0,181	0,152
		Sig. (2-tailed)	0,352	0,064	0,797	0,068	0,127
		N	103	103	103	103	103
	Эскапизм	Correlation Coefficient	-0,023	-0,126	-0,124	-0,018	0,030
		Sig. (2-tailed)	0,819	0,205	0,212	0,854	0,766
		N	103	103	103	103	103

Продолжение Приложения 5

Таблица 18

Корреляция r_s -Спирмена социально-психологических показателей адаптации и личностными факторами в 4 кластере

4 кластер			Экстраверсия /интроверсия	Привязанность /обособленность	Самоконтроль /импульсивность	Эмоц. устойчивость /эмоц. неустойчивость	Экспрессивность /практичность
Spearman's rho	Адаптация	Correlation Coefficient	0,152	-0,284	0,048	-0,162	-0,173
		Sig. (2-tailed)	0,336	0,068	0,764	0,306	0,273
		N	42	42	42	42	42
	Самоприятие	Correlation Coefficient	0,055	-0,229	0,084	-0,036	-0,117
		Sig. (2-tailed)	0,728	0,144	0,598	0,823	0,459
		N	42	42	42	42	42
	Приятие других	Correlation Coefficient	0,130	0,005	0,040	-0,009	-0,002
		Sig. (2-tailed)	0,411	0,977	0,802	0,956	0,992
		N	42	42	42	42	42
	Эмоциональная комфортность	Correlation Coefficient	0,171	-0,426**	-0,108	-0,341*	-0,348*
		Sig. (2-tailed)	0,278	0,005	0,497	0,027	0,024
		N	42	42	42	42	42
	Интернальность	Correlation Coefficient	0,062	-0,214	-0,087	-0,177	-0,069
		Sig. (2-tailed)	0,695	0,173	0,584	0,262	0,663
		N	42	42	42	42	42
	Стремление к доминированию	Correlation Coefficient	0,176	-0,189	-0,133	-0,126	-0,317*
		Sig. (2-tailed)	0,264	0,230	0,400	0,426	0,041
		N	42	42	42	42	42
	Эскапизм	Correlation Coefficient	-0,175	-0,096	-0,211	0,040	-0,049
		Sig. (2-tailed)	0,268	0,545	0,179	0,800	0,756
		N	42	42	42	42	42

Продолжение Приложения 5

Таблица 19

Корреляция r_s -Спирмена социально-психологических показателей адаптации и личностными факторами в 5 кластере

5 кластер			Экстраверсия /интроверсия	Привязанность /обособленность	Самоконтроль /импульсивность	Эмоц. устойчивость /эмоц. неустойчивость	Экспрессивность /практичность
Spearman's rho	Адаптация	Correlation Coefficient	-0,105	0,242	0,129	0,132	0,050
		Sig. (2-tailed)	0,536	0,149	0,446	0,436	0,768
		N	37	37	37	37	37
	Самопрятие	Correlation Coefficient	0,164	0,245	0,170	0,350*	0,058
		Sig. (2-tailed)	0,332	0,143	0,315	0,034	0,735
		N	37	37	37	37	37
	Приятие других	Correlation Coefficient	0,309	0,350*	0,377*	0,092	-0,197
		Sig. (2-tailed)	0,063	0,034	0,022	0,586	0,243
		N	37	37	37	37	37
	Эмоциональная комфортность	Correlation Coefficient	0,146	0,332*	0,286	0,209	0,130
		Sig. (2-tailed)	0,387	0,045	0,087	0,214	0,443
		N	37	37	37	37	37
	Интернальность	Correlation Coefficient	-0,096	0,245	0,176	0,013	0,043
		Sig. (2-tailed)	0,573	0,144	0,298	0,937	0,801
		N	37	37	37	37	37
	Стремление к доминированию	Correlation Coefficient	-0,082	0,118	0,004	0,064	0,208
		Sig. (2-tailed)	0,627	0,488	0,981	0,705	0,216
		N	37	37	37	37	37
	Эскапизм	Correlation Coefficient	0,198	-0,158	0,038	0,071	0,051
		Sig. (2-tailed)	0,240	0,352	0,823	0,678	0,763
		N	37	37	37	37	37

Приложение 6

Диагностика адаптации к деятельности и группе в каждом выделенном кластере с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса

Таблица 20

Показатели адаптации к группе в каждом кластере, после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластер	N	Mean Rank
Адаптация к группе	1	43	156,99
	2	65	155,06
	3	103	163,44
	4	42	124,46
	5	37	89,30
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
	Адаптация к группе		
Chi-Square	26,140		
df	4		
Asymp. Sig.	0,000		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластер			

Таблица 21

Показатели адаптации к деятельности в каждом кластере, после применения Н-критерия Крускала-Уоллеса

Ranks			
	Кластер	N	Mean Rank
Адаптация к деятельности	1	43	134,57
	2	65	151,96
	3	103	168,41
	4	42	124,95
	5	37	106,41
	Total	290	
Test Statistics ^{a,b}			
		Адаптация к деятельности	
Chi-Square		19,547	
df		4	
Asymp. Sig.		0,001	
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: кластер			

Приложение 7

Таблица 22

Корреляция r_s -Спирмена показателей психологических особенностей личности и адаптивностью студентов в вузе

			Экстраверсия / интроверсия	Привязанность / обособленность	Самоконтроль / импульсивность	Эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость	Экспрессивность / практичность
1 кластер	Адаптивность к группе	Correlation Coefficient	-0,138	-0,093	-0,107	0,285	0,044
		Sig. (2-tailed)	0,377	0,554	0,493	0,064	0,779
		N	43	43	43	43	43
	Адаптивность к деятельности	Correlation Coefficient	0,007	-0,172	-0,075	0,303*	0-,023
		Sig. (2-tailed)	0,962	0,270	0,634	0,049	0,884
		N	43	43	43	43	43
2 кластер	Адаптивность к группе	Correlation Coefficient	0,012	-0,128	-0,166	-0,039	-0,035
		Sig. (2-tailed)	0,924	0,309	0,185	0,756	0,780
		N	65	65	65	65	65
	Адаптивность к деятельности	Correlation Coefficient	-0,095	-0,174	-0,161	-0,131	-0,060
		Sig. (2-tailed)	0,450	0,167	0,200	0,300	0,633
		N	65	65	65	65	65
3 кластер	Адаптивность к группе	Correlation Coefficient	0,057	0,071	0,042	0,050	0,117
		Sig. (2-tailed)	0,568	0,475	0,671	0,617	0,238
		N	103	103	103	103	103
	Адаптивность к деятельности	Correlation Coefficient	0,060	0,186	0,137	0,060	0,052
		Sig. (2-tailed)	0,549	0,060	0,167	0,545	0,598
		N	103	103	103	103	103

Продолжение Приложения 7

Продолжение Таблицы 22

4 кластер	Адаптивность к группе	Correlation Coefficient	0,326*	0,051	0,124	-0,156	-0,105
		Sig. (2-tailed)	0,035	0,748	0,435	0,323	0,509
		N	42	42	42	42	42
	Адаптивность к деятельности	Correlation Coefficient	0,131	-0,341*	-0,160	-0,245	-0,248
		Sig. (2-tailed)	0,409	0,027	0,310	0,119	0,114
		N	42	42	42	42	42
5 кластер	Адаптивность к группе	Correlation Coefficient	0,033	0,145	0,171	0,073	0,047
		Sig. (2-tailed)	0,847	0,391	0,311	0,668	0,784
		N	37	37	37	37	37
	Адаптивность к деятельности	Correlation Coefficient	-0,164	-0,080	0,027	0,038	-0,075
		Sig. (2-tailed)	0,332	0,637	0,876	0,825	0,660
		N	37	37	37	37	37

Приложение 8

Таблица 23

**Корреляция r-Спирмена показателей социально-психологической адаптации и
адаптивностью студентов в вузе**

			Адаптация	Самоприятие	Приятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию	Эскапизм
1 кластер									
Spearman's rho	К группе	Correlation Coefficient	0,206	0,217	0,217	0,221	0,107	0,207	-0,228
		Sig. (2-tailed)	0,186	0,161	0,162	0,155	0,496	0,184	0,141
		N	43	43	43	43	43	43	43
	К дея- тельно- сти	Correlation Coefficient	0,357*	0,253	0,184	0,297	0,388*	0,202	-0,311*
		Sig. (2-tailed)	0,019	0,101	0,238	0,054	0,010	0,194	0,042
		N	43	43	43	43	43	43	43
2 Кластер									
Spearman's rho	К группе	Correlation Coefficient	0,123	0,091	0,201	0,122	0,098	0,111	0,154
		Sig. (2-tailed)	0,330	0,470	0,109	0,331	0,438	0,379	0,220
		N	65	65	65	65	65	65	65
	К деятельности	Correlation Coefficient	0,558**	0,472**	0,432**	0,585**	0,374**	0,267*	-0,296*
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,032	0,016
		N	65	65	65	65	65	65	65
3 кластер									
Spearman's rho	К группе	Correlation Coefficient	0,053	0,120	0,103	0,020	-0,010	0,291**	0,149
		Sig. (2-tailed)	0,594	0,229	0,299	0,839	0,920	0,003	0,133
		N	103	103	103	103	103	103	103
	К деятельности	Correlation Coefficient	0,520**	0,437**	0,408**	0,433**	0,461**	0,449**	-0,279**
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,004
		N	103	103	103	103	103	103	103

Продолжение Приложения 8

Продолжение Таблицы 23

4 кластер									
Spearman's rho	К группе	Correlation Coefficient	0,276	0,168	0,317*	0,299	0,215	0,418**	-0,218
		Sig. (2-tailed)	0,076	0,287	0,041	0,054	0,172	0,006	0,165
		N	42	42	42	42	42	42	42
	К деятельности	Correlation Coefficient	0,447**	0,281	0,122	0,489**	0,494**	0,361*	-0,197
		Sig. (2-tailed)	0,003	0,071	0,441	0,001	0,001	0,019	0,210
		N	42	42	42	42	42	42	42
5 кластер									
Spearman's rho	К группе	Correlation Coefficient	0,455**	0,096	0,484**	0,553**	0,421**	0,309	-0,020
		Sig. (2-tailed)	0,005	0,571	0,002	0,000	0,009	0,062	0,908
		N	37	37	37	37	37	37	37
	К деятельности	Correlation Coefficient	0,676**	0,194	0,368*	0,441**	0,650**	0,391*	-0,169
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,249	0,025	0,006	0,000	0,017	0,316
		N	37	37	37	37	37	37	37

Приложение 9

Таблица 24

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 1 кластера до и после программы

Ranks							
		N	Mean Rank	Sum of Ranks			
Интегральный показатель адаптация до и после реализации программы	Negative Ranks	16 ^a	16,56	265,00			
	Positive Ranks	26 ^b	24,54	638,00			
	Ties	1 ^c					
	Total	43					
Интегральный показатель самоприятия до и после реализации программы	Negative Ranks	10 ^d	13,10	131,00			
	Positive Ranks	19 ^e	16,00	304,00			
	Ties	14 ^f					
	Total	43					
Интегральный показатель приятия других до и после реализации программы	Negative Ranks	2 ^g	11,50	23,00			
	Positive Ranks	25 ^h	14,20	355,00			
	Ties	16 ⁱ					
	Total	43					
Интегральный показатель эмоциональной комфортно-сти до и после реализации программы	Negative Ranks	3 ^j	7,00	21,00			
	Positive Ranks	23 ^k	14,35	330,00			
	Ties	17 ^l					
	Total	43					
Интегральный показатель интернальности до и после реализации программы	Negative Ranks	0 ^m	0,00	0,00			
	Positive Ranks	22 ⁿ	11,50	253,00			
	Ties	21 ^o					
	Total	43					
Интегральный показатель стремления к доминирова-нию до и после реализации программы	Negative Ranks	10 ^p	14,65	146,50			
	Positive Ranks	16 ^q	12,78	204,50			
	Ties	17 ^r					
	Total	43					
Интегральный показатель эскапизма до и после реали-зации программы	Negative Ranks	5 ^s	3,00	15,00			
	Positive Ranks	0 ^t	0,00	0,00			
	Ties	38 ^u					
	Total	43					
Test Statistics ^a							
	Интегральный показатель адаптация до и после реализа-	Интегральный показатель са-моприятия до и после реализа-	Интегральный показатель при-ятия других до и после реали-	Интегральный показатель эмо-циональной комфортности	Интегральный показатель ин-тернальности до и после rea-	Интегральный показатель стремления к доминированию	Интегральный показатель эс-капизма до и после реализа-
Z	-2,333 ^b	-1,871 ^b	-3,990 ^b	-3,927 ^b	-4,112 ^b	-0,737 ^b	-2,023 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,020	0,061	0,000	0,000	0,000	0,461	0,043

Приложение 10

Таблица 25

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 2 кластера до и после программы

Ranks							
		N	Mean Rank	Sum of Ranks			
Интегральный показатель адаптация до и после реализации программы	Negative Ranks	19 ^a	27,71	526,50			
	Positive Ranks	44 ^b	33,85	1489,50			
	Ties	2 ^c					
	Total	65					
Интегральный показатель самопрятия до и после реализации программы	Negative Ranks	19 ^d	19,58	372,00			
	Positive Ranks	27 ^e	26,26	709,00			
	Ties	19 ^f					
	Total	65					
Интегральный показатель прятия других до и после реализации программы	Negative Ranks	2 ^g	23,75	47,50			
	Positive Ranks	44 ^h	23,49	1033,50			
	Ties	19 ⁱ					
	Total	65					
Интегральный показатель эмоциональной комфортности до и после реализации программы	Negative Ranks	8 ^j	11,63	93,00			
	Positive Ranks	26 ^k	19,31	502,00			
	Ties	31 ^l					
	Total	65					
Интегральный показатель интернальности до и после реализации программы	Negative Ranks	2 ^m	13,00	26,00			
	Positive Ranks	31 ⁿ	17,26	535,00			
	Ties	32 ^o					
	Total	65					
Интегральный показатель стремления к доминированию до и после реализации программы	Negative Ranks	9 ^p	16,94	152,50			
	Positive Ranks	30 ^q	20,92	627,50			
	Ties	26 ^r					
	Total	65					
Интегральный показатель эскапизма до и после реализации программы	Negative Ranks	22 ^s	11,50	253,00			
	Positive Ranks	0 ^t	0,00	0,00			
	Ties	43 ^u					
	Total	65					
Test Statistics ^a							
	Интегральный показатель адаптация до и после	Интегральный показатель самопрятия до и после	Интегральный показатель прятия других до и после	Интегральный показатель эмоциональной комфортности	Интегральный показатель интернальности до и после	Интегральный показатель стремления к доминированию	Интегральный показатель эскапизма до и после
Z	-3,298 ^b	-1,842 ^b	-5,389 ^b	-3,498 ^b	-4,548 ^b	-3,315 ^b	-4,110 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,001	0,065	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000

Приложение 11

Таблица 26

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 3 кластера до и после программы

Ranks							
		N	Mean Rank	Sum of Ranks			
Интегральный показатель адаптации до и после реализации программы	Negative Ranks	33 ^a	45,17	1490,50			
	Positive Ranks	65 ^b	51,70	3360,50			
	Ties	5 ^c					
	Total	103					
Интегральный показатель самоприятия до и после реализации программы	Negative Ranks	46 ^d	38,65	1778,00			
	Positive Ranks	33 ^e	41,88	1382,00			
	Ties	24 ^f					
	Total	103					
Интегральный показатель приятия других до и после реализации программы	Negative Ranks	7 ^g	27,86	195,00			
	Positive Ranks	62 ^h	35,81	2220,00			
	Ties	34 ⁱ					
	Total	103					
Интегральный показатель эмоциональной комфортности до и после реализации программы	Negative Ranks	12 ^j	21,67	260,00			
	Positive Ranks	38 ^k	26,71	1015,00			
	Ties	53 ^l					
	Total	103					
Интегральный показатель интернальности до и после реализации программы	Negative Ranks	7 ^m	22,21	155,50			
	Positive Ranks	48 ⁿ	28,84	1384,50			
	Ties	48 ^o					
	Total	103					
Интегральный показатель стремления к доминированию до и после реализации программы	Negative Ranks	11 ^p	33,91	373,00			
	Positive Ranks	57 ^q	34,61	1973,00			
	Ties	35 ^r					
	Total	103					
Интегральный показатель эскапизма до и после реализации программы	Negative Ranks	21 ^s	11,88	249,50			
	Positive Ranks	1 ^t	3,50	3,50			
	Ties	81 ^u					
	Total	103					
Test Statistics ^a							
	Интегральный показатель адаптации до и после реализации	Интегральный показатель самоприятия до и после реализации	Интегральный показатель приятия других до и после реализации	Интегральный показатель эмоциональной комфортности	Интегральный показатель интернальности до и после реализации	Интегральный показатель стремления к доминированию	Интегральный показатель эскапизма до и после реализации
Z	-3,314 ^b	-,968 ^c	-6,056 ^b	-3,646 ^b	-5,150 ^b	-4,889 ^b	-3,996 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,001	0,333	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Приложение 12

Таблица 26

Результаты анализа по Т-критерию Вилкоксона показателей социально-психологической адаптации студентов из 4 кластера до и после программы

Ranks							
		N	Mean Rank	Sum of Ranks			
Интегральный показатель адаптация до и после реализации программы	Negative Ranks	3 ^a	12,50	37,50			
	Positive Ranks	39 ^b	22,19	865,50			
	Ties	0 ^c					
	Total	42					
Интегральный показатель самоприятия до и после реализации программы	Negative Ranks	8 ^d	10,63	85,00			
	Positive Ranks	24 ^e	18,46	443,00			
	Ties	10 ^f					
	Total	42					
Интегральный показатель приятия других до и после реализации программы	Negative Ranks	0 ^g	0,00	0,00			
	Positive Ranks	34 ^h	17,50	595,00			
	Ties	8 ⁱ					
	Total	42					
Интегральный показатель эмоциональной комфортности до и после реализации программы	Negative Ranks	1 ^j	6,50	6,50			
	Positive Ranks	31 ^k	16,82	521,50			
	Ties	10 ^l					
	Total	42					
Интегральный показатель интернальности до и после реализации программы	Negative Ranks	0 ^m	0,00	0,00			
	Positive Ranks	30 ⁿ	15,50	465,00			
	Ties	12 ^o					
	Total	42					
Интегральный показатель стремления к доминированию до и после реализации программы	Negative Ranks	17 ^p	14,18	241,00			
	Positive Ranks	19 ^q	22,37	425,00			
	Ties	6 ^r					
	Total	42					
Интегральный показатель эскапизма до и после реализации программы	Negative Ranks	12 ^s	6,50	78,00			
	Positive Ranks	0 ^t	0,00	0,00			
	Ties	30 ^u					
	Total	42					
Test Statistics ^a							
	Интегральный показатель адаптация до и после	Интегральный показатель самоприятия до и после	Интегральный показатель приятия других до и после	Интегральный показатель эмоциональной комфортности	Интегральный показатель интернальности до и после	Интегральный показатель стремления к доминированию	Интегральный показатель эскапизма до и после
Z	-5,178 ^b	-3,350 ^b	-5,088 ^b	-4,818 ^b	-4,784 ^b	-1,446 ^b	-3,065 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,148	0,002

