

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

А. А. Смирнов
Н. Г. Живаев

Адаптация студентов и образ вуза

Монография

Ярославль 2010

УДК 159.9:37.015.3

ББК Ю 95

С 50

Рекомендовано

*Редакционно-издательским советом университета
в качестве научного издания. План 2009/10 года*

Рецензенты:

Н. Л. Иванова, доктор психологических наук, профессор кафедры
организационной психологии ГУ ВШЭ;
кафедра педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

С 50 **Смирнов, А. А. Адаптация студентов и образ вуза:** монография / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 168 с.
ISBN 978-5-8397-0759-7

В книге представлены результаты теоретических и эмпирических исследований взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза.

В работе установлена взаимная связь между адаптацией студентов и образом вуза и факультета, описаны ее социально-психологические закономерности; определена структура образа вуза и факультета, выделены структурные эффекты в системе взаимной обусловленности адаптированности и образа.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 08-06-00775а.

УДК 159.9:37.015.3

ББК Ю 95

ISBN 978-5-8397-0759-7

© Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова,
2010

Введение

В современной науке и практике понятие адаптации занимает ключевые позиции при разработке методов повышения эффективности подготовки студентов. Адаптация студентов включена в ряд фундаментальных вопросов образования: подготовка конкурентоспособных специалистов, развитие личности, профессионализация, социализация студентов. От успешности вузовской адаптации зависит профессиональное становление студентов, их вхождение в новую социальную ситуацию развития. В настоящее время в связи с модернизацией российского образования потребность в исследованиях вузовской адаптации возрастает.

При этом имеющиеся разработки не в полной мере соответствуют росту данной потребности. В частности, в них не отражено влияние на процесс профориентации абитуриентов и адаптации студентов в вузе возрастающих информационных потоков. Под их воздействием у учащихся формируются образы вуза и факультета, основанные на предпочтении тех или иных условий подготовки к профессиональной деятельности, на идеальных представлениях о социальной среде вуза и факультета. Вместе с тем образы вуза и факультета складываются и на основе оценки представленных в том или ином вузе или факультете реальных условий. Исследование закономерностей взаимной обусловленности адаптации студентов и формирования образа вуза и факультета может дать результаты, важные для разработки мер упреждающей адаптации.

Образ вуза – это обобщенное представление о вузе в целом, а также о факультете, которое формируется через социально-психологическое взаимодействие студента с вузом и является результатом данного взаимодействия, отражающим условия вуза и факультета. Через изменение образа вуза можно оказывать эффективное воздействие на процесс профессионального выбора и адаптации студентов.

Существующие отдельные аналитические предположения, связывающие адаптацию студентов с образом среды, в которой она осуществляется, не могут удовлетворить возрастающую

потребность в эмпирическом изучении данной проблемы. Прежде всего, имеющиеся исследования образа вуза направлены на изучение имиджа вуза и его формирования с целью привлечения студентов, повышения конкурентоспособности вуза и факультета. К настоящему времени достаточно хорошо изучены феноменология имиджа, закономерности и механизмы его функционирования, условия и факторы его формирования (В. Н. Воронин, Д. А. Горбаткин, И. Ю. Никольская, Е. А. Ободкова, Е. Ю. Огородова), описана специфика имиджа учреждений образования (В. В. Волкова, Т. Н. Пискунова). При этом внимание обращается и на взаимодействие данного образа с личностными характеристиками обучающихся (А. А. Деркач, Е. В. Егорова, В. Г. Зазыкин, В. В. Знаков, А. Ю. Панасюк, Е. Б. Перелыгина, Е. А. Петрова, Г. Г. Почепцов, В. М. Шепель). Однако данные сведения носят скорее описательный, оценочный характер и посвящены обозначению проблемы. Не установлено, какие именно закономерности характерны для взаимной связи образа вуза и адаптации студентов. Открытыми остаются вопросы о характере их взаимной детерминации и причинно-следственной связи; о факторах, влияющих на данную взаимосвязь. Не изучена динамика взаимосвязи. Исследование данной проблемы важно и с научной точки зрения, и для разработки инструментария по профилактике и коррекции вузовской адаптации студентов.

Таким образом, актуальность данного исследования основана на его теоретической важности и практической значимости, а также обусловлена недостаточностью разработки данного вопроса. Для разрешения указанных противоречий и ответов на поставленные вопросы сформулированы цель исследования, его задачи и гипотезы.

Результаты исследования углубляют социально-психологическую теорию: показана сигнальная и регулятивная функция образа вуза и факультета как результата взаимодействия с социальной средой вуза; выделены компоненты образа вуза и показана их роль. Внесен вклад в психологию образа и в имиджелогию: образ вуза рассмотрен в контексте взаимосвязи с эффективностью учебной предпрофессиональной деятельности.

Расширено представление о показателях и факторах вузовской адаптации, ее динамике. В работе описана взаимосвязь адаптации студентов с образом вуза и отражены ее социально-психологические закономерности.

Практическая значимость работы состоит в том, что определены условия, факторы и этапы формирования структуры взаимосвязи образа вуза и факультета с адаптацией студентов с целью повышения ее эффективности, что позволяет формировать программы сопровождения студентов, основанные на упреждающем информационном воздействии.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования взаимосвязи адаптации студентов и образа вуза

Период обучения в вузе является одним из наиболее важных в жизни человека. В это время происходит становление молодого человека как личности, профессионала, члена общества, что обусловлено особенностями учебной деятельности и социальной среды. Данный период характеризуется рядом специфичных процессов: профессионального самоопределения, развития профессионально важных качеств, формирования системы личностных смыслов и ценностных ориентаций, адаптации к условиям обучения и окружающей среде. При этом именно адаптация является условием протекания остальных процессов [12]. Адаптация студента – фактор повышения эффективности его профессиональной подготовки и социального становления. Потребность общества в специалистах, обладающих соответствующей подготовкой, постоянна, что в контексте интенсивно проводимых реформ в сфере образования привлекает все большее внимание психологов, руководителей образования. Внимание к взаимодействию адаптации студентов и окружающей среды вуза растет, так как именно оценка условий среды влияет на адаптационный процесс. Исследование данного вопроса открывает перспективы для управления процессом адаптации через управление образом, складывающимся в сознании студента. Используемые технологии нацелены на работу с ограниченным контингентом (лекции, тренинги, семинары), а изменение в оценке среды влияет на массовое восприятие, что позволяет экономить материальные и временные ресурсы. Кроме того, оценка среды имеет более долговременный эффект, чем используемые контактные технологии повышения эффективности адаптации за счет устойчивости создаваемых стереотипов.

Таким образом, разработка проблемы адаптации студента в вузе становится одной из насущных задач психологической науки. Вопрос детерминации процесса адаптации является одним

из важнейших в социальной, педагогической психологии и психологии труда. Это вопрос о том, в какой мере успешность подготовки студентов в вузе зависит от объективных и субъективных факторов. Разные авторы фокусируют свое внимание на различных элементах данного понятия: среда, личность. В настоящее время в психологической науке преобладают аналитические попытки описания влияния сложившегося образа вуза на адаптацию студентов. Как следствие, эти попытки не являются конструктивными, а списки предлагаемых показателей и факторов вариативны и эмпирически не подтверждены. Такая зависимость остается невыявленной в силу ограниченности подходов к решению данного вопроса.

Анализ литературы в соответствии с тематикой работы разделен на три параграфа, в которых последовательно рассматриваются вопросы, связанные с адаптацией студентов, образом вуза и их взаимосвязью.

1.1. Психологические основы адаптации студентов в вузе

Теория психологической адаптации студента и ее взаимосвязи с образом окружающей среды развивается в русле различных психологических подходов и направлений. Исследования адаптации имеют длительную историю и ведут свое начало из естественных наук: биологии, физиологии, медицины. Значительно позже понятие адаптации было перенесено в социологию и психологию.

Сам термин *«адаптация»* имеет давнее происхождение и относится к общенаучным междисциплинарным понятиям. Он происходит от позднелатинского *«adaptatio»* (приспособление) и в широком смысле понимается как *«приспособление организма к изменяющимся условиям среды»* [100]. *Таким образом, взаимная связь развития индивида (организма) и условий среды указана в самом термине.*

Философская трактовка адаптации представлена как описание общих принципов диалектического единства организма (индивида) и условий среды: изменение и неизменность, дина-

мика и стабильность, пассивность и активность, открытость и закрытость [78, 113]. По мнению *С. И. Степановой*, именно адаптация лежит в основе качественной стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса. Автор выделяет *внутренний и внешний аспекты* противоречивости адаптационного процесса, поскольку процесс адаптации есть диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней: избыточное согласование со средой, так же как и избыточное рассогласование с ней, дает деструктивный результат. Внутренним противоречием адаптационного процесса является противоречие между созиданием и разрушением (анаболизмом и катаболизмом). Самосохранение, самовоспроизведение невозможно без саморазрушения. И так как адаптация есть самосохранение, самовоспроизведение, следует признать, что саморазрушение есть важнейший, неотъемлемый элемент адаптационного процесса.

Именно из этих положений вытекают механизмы замены, достройки, перестройки, удаления – понятия, применимые и в трактовке психологических адаптационных механизмов.

Первоначально термин *«адаптация»* широко использовался в биологических науках для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов в животном и растительном мире, эволюции различных форм жизни; как характеристика процессов взаимодействия организма и окружающей среды. При этом адаптация рассматривалась с позиции явлений гомеостаза (К. Бернар, А. Д. Слоним, У. Кеннон), стрессовых ситуаций (Л. Г. Дикая, Г. Селье, С. А. Шапкин), как поддержание равновесия между средой и организмом. Важно, что с самого начала адаптация рассматривалась **в двух аспектах: результативном и процессуальном.**

Концепция гомеостаза как постоянства внутренней среды организма, являющейся необходимым условием жизнедеятельности, была успешно перенесена в психологию (Ж. Пиаже, К. Левин) [62, 88]. *Ж. Пиаже* описал два основных механизма адаптации, способствующих приспособлению человека к условиям окружающей среды: ассимиляцию и аккомодацию. Под *ассимиляцией* автор понимал совокупность действий индивида,

направленных на включение факторов окружающей среды в уже сложившиеся у него когнитивные структуры [88]. *Аккомодация* представляет собой противоположный процесс воздействия среды на субъект, когда он направляет собственную активность на изменение уже сформировавшихся когнитивных структур. Исходя из этого, Ж. Пиаже определяет адаптацию как равное соотношение этих двух векторов интеллектуальной активности индивида [88].

Со временем понятие адаптации в психологии развивалось под влиянием бихевиоризма, необихевиоризма, психоанализа, гуманистической, когнитивной психологии, психологии труда.

Большой интерес представляет *когнитивный подход* к вопросу адаптации личности (Дж. Карлсмит, А. Раппопорт, Л. Фестингер) [94, 106, 111]. Такой подход оперирует понятиями информационного взаимодействия личности со средой, при этом акцент сделан на активной роли адаптанта. В частности, применяется знакомая формула (конфликт – угроза – реакция приспособления), однако с иным наполнением: предполагается, что, если в процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает рассогласование между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. Это расхождение (*когнитивный диссонанс*) [111] и переживается как состояние дискомфорта, которое, в свою очередь, стимулирует личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса [14, 111, 131]. Дискомфорт переживается как несоответствие между субъективными социально-перцептивными оценочными эталонами, например оценки условий среды (вуза, факультета), и реальным объектом, который противоречит данным установкам или оценочным эталонам личности. Активный поиск способов снятия или уменьшения когнитивного диссонанса может увенчаться нахождением следующих *возможностей преодоления дезадаптации*: 1. Личность может дать рациональные объяснения имеющемуся противоречию, которые могут относиться как к себе, так и к оцениваемому объекту. 2. Личность может «фильтровать» внешнюю информацию, осуществлять ее неосо-

знаваемую селекцию: что не соответствует в оцениваемом объекте установкам воспринимающего субъекта, не замечается или замечается не в полной мере (pre-adaptation, упреждающая адаптация). Ее цель, в конечном счете, не преодоление возникающего когнитивного диссонанса, а априорное избегание дискомфорта, недопущение возникновения когнитивного диссонанса, который будет переживаться как дискомфорт.

3. Личность может достичь вполне приемлемого уровня адаптации и снятия противоречия за счет активной самокоррекции и самоизменения установок. То есть адаптация может наступать не за счет селекции информации об окружающей социальной среде в соответствии с установками, а за счет изменения самих этих установок. Этот процесс связан с изменением отношения или системы отношений личности к тем или иным реалиям, например к оцениваемому объекту [94].

Наиболее крупное направление изучение адаптации связано с рассмотрением *социальной адаптации* – процессом и результатом активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды. Социальная адаптация рассматривается не только как приспособление, но и как постоянный процесс интеграции индивида в общество, процесс его активного приспособления в социальной среде. В основе взаимодействия между субъектом и социальным объектом, в котором (к которому) идет приспособление, – усвоение элементов культуры (в том числе корпоративной), социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально значимые качества личности.

Ряд авторов справедливо подчеркивает, что процесс адаптации связан не только с окружающими социальными условиями, но и с условиями конкретной деятельности (М. П. Будякина, А. В. Карпов, В. Е. Орел, А. А. Русалинова, Т. И. Саксакулм, В. Я. Тернопол, К. У. Чимбеленге) [17, 50, 109, 114], т. е. происходит дифференцировка понятия среды по критерию типов деятельности и их смены в онтогенезе человека. Эти предпосылки позволили развить концепции, оперирующие понятиями «производственная» и «учебная» адаптация, которые отражают именно тип деятельности, осуществляемой субъектом. *Производственная адаптация* рассматривается как процесс вклю-

чения индивида в новую для него производственную среду, вживание в нее, усвоение профессиональной роли, производственных норм, социальных отношений.

Дальнейшее развитие данного направления в русле организационной психологии и теории менеджмента привело отечественных авторов к разработке *концепции профессиональной адаптации* (А. В. Карпов, В. Я. Тернопол, Ю. П. Поваренков) [50, 67, 89, 109].

Современный этап разработки психологии адаптации характеризуется взаимопроникновением зарубежных и отечественных подходов в данном направлении: происходит разделение понятий приспособления (*adjustment*) и собственно адаптации (*adaptation*); движение от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и условий среды, от конечной цели равновесия, отсутствия конфликтов к самореализации личности в реальной социальной среде (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, А. А. Реан, S. E. Carrell, P. M. Hedges, M. J. Pitts, P. M. Rowe, M. L. Smith) [2, 15, 50, 94, 137, 140].

Под *адаптацией студентов к учебной деятельности* (вузовской адаптацией) понимается выработка оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента [4, 50, 57]. Адаптация студентов представляет собой процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к особенностям избранной им профессии и специальности в ходе учебно-воспитательного процесса [50, с. 15]. При этом речь идет не только о приспособлении студента к условиям вуза как временной специфичной среде, к новым методам обучения и нормам студенческого коллектива, но и овладение нормами и функциями будущей профессиональной деятельности (А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол). Функция адаптации – повышение уровня социальной активности личности и включение субъекта в социальную деятельность. Кроме того, она является исходной предпосылкой эффективности будущей профессиональной деятельности [76].

Категория вузовской адаптации (*учебная адаптация, адаптация студентов к вузу (в вузе), adaptation at (on) university, student adaptation, adaptation to university life*) подробно описана в работах отечественных и зарубежных исследователей (Л. К. Гришанов, А. В. Дмитриев, В. Н. Дружинин, В. П. Казначеев, А. В. Карпов, В. И. Ковалев, Я. Л. Коломинский, В. Т. Лисовский, В. И. Медведев, Ю. П. Поваренков, А. А. Реан, Н. П. Фетискин, J. W. Brehm, S. L. Dolan) [46, 50, 57, 74, 89, 94, 122, 141]. Адаптация студентов рассматривается как непрерывный процесс и результат приспособления индивида к меняющимся социальным условиям (А. Л. Свенцицкий, А. Л. Робалде, А. Л. Мацкевич) [97] либо как процесс развития индивида в результате преодоления кризисных периодов, возникающих в ходе профессионализации личности (Э. Ф. Зеер, Ю. П. Поваренков); как приспособление к новым условиям учебной деятельности (О. Ф. Алексеева, В. Г. Асеев, Т. Н. Ронгинская, М. С. Яницкий) [7, 118, 119]. При этом адаптация не сводится к приспособлению к новым условиям в вузе – она предполагает развитие личности студента [107].

Важным является вопрос о *структуре* вузовской адаптации. В. В. Лагерев выделяет ряд основных *составляющих*: социально-психологическую, психологическую и деятельностьную [61]. **Социально-психологическая адаптация** отражает изменение социальной роли студента, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе. **Психологическая** отражает перестройку мышления, речи, внимания, памяти, зрительного восприятия, воли, способностей. **Деятельностная составляющая** отражает приспособление к учебному ритму, методам и формам работы, приобщение к учебному труду [61, 118], то есть по своей сути является **дидактической адаптацией**. Такое деление наводит на мысль, что вузовская адаптация предполагает и приспособление студента как субъекта профессиональной деятельности. И действительно, в структуре вузовской адаптации В. И. Ковалева и В. Н. Дружинин выделяют профессиональный ее компонент. Авторы рассматривают три компонента адаптации студентов в вузе, описывая их как виды адаптации [57]: *педагогическая адаптация* – приспособление студентов к новой системе

обучения, необходимости усваивать знания; *психофизиологическая адаптация* – ломка прежнего динамического стереотипа, формирование новых установок, навыков и привычек; *профессиональная адаптация* – вхождение в профессиональную среду, усвоение норм и ценностей. Подчеркнем, что включенность профессионального компонента в вузовскую адаптацию является необходимым элементом дальнейшей производственной адаптации [50]. Наличие в структуре вузовской адаптации профессионального и социального компонентов подтверждается в работах М. А. Будякиной, Ю. М. Забродина, Л. Н. Захаровой, В. В. Лагерева, В. В. Новикова, А. А. Реана, А. А. Русалиновой, А. Л. Свенцицкого, В. Д. Шадрикова [17, 61, 79, 94]. Таким образом, мы делаем вывод, что *в структуре вузовской адаптации выделяются следующие компоненты*: дидактический, социальный, профессиональный.

Указанные компоненты, конечно, не являются обособленными образованиями, они выделяются в достаточной мере условно и представляют единый психологический конструкт – вузовскую адаптацию.

В вузовской адаптации выделяется процессуальный и результативный аспект. **Результативный аспект** адаптации положен в основу оценки успешности процесса в целом. **Процессуальный аспект** адаптации основывается на выделении ее временных характеристик – протяженности и стадий самой адаптации (*этапов, периодов*), представляющей собой ряд элементов, связанных в единую логическую и временную последовательность. Этапы вузовской адаптации описаны в работах Б. А. Бенедиктова, А. А. Деркача, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Смирнова [9, 11, 34, 50, 61]. Начало обучения в вузе и изменения, сопутствующие этому, активно рассматриваются и в иностранной литературе, где принято выделять специальное направление NLEs – new learning environment (P. G. Taylor, H. Pillay, J. A. Clarke) [126, 137, 141].

В начальном периоде вузовской адаптации в связи с освоением студентами новой информации (об условиях среды, деятельности) претерпевают изменения их *представления* о предстоящей деятельности и об особенностях новой социальной

среды. Затем изменяется самооценка и уровень притязаний личности. Далее на основе новых представлений о деятельности и среде перестраивается или подстраивается структура опыта. Корректируется направленность личности на себя, на свою деятельность и свое социальное окружение [76]. «Классическим» является рассмотрение *первичной и вторичной адаптации*. Первичная адаптация охватывает период первоначального включения студента в учебный процесс, в среду университета и в коллектив; вторичная – последующий период профессионального становления [32, 50]. Ю. К. Бабанский охарактеризовал адаптацию студентов как *последовательное прохождение трех этапов*: определяющего, когда происходит ломка школьных стереотипов и формирование нового (1–3 семестры); накопительного (4–6 семестры) и завершающего (7–10 семестры).

Описывая закономерности явления социально-психологической адаптации, группа авторов под руководством А. А. Деркача выделила пять этапов адаптации. *Подготовительный* этап адаптации, состоящий преимущественно в аккумулировании релевантной информации о предметных и социальных условиях предстоящей деятельности. В зависимости от индивидуально-психологических свойств и мотивационной сферы личности этот этап может протекать или в активно-целенаправленной, или в пассивной форме. Этап *стартового психического напряжения* связан с состоянием нервно-психического переживания подготовительных действий (событий) и первоначального вхождения в новые условия профессиональной деятельности. В это время происходит внутренняя мобилизация психических и психофизиологических ресурсов человека, обеспечивающая необходимые предпосылки для функционирования в новых условиях. Следующим этапом адаптации является *этап острых психических реакций входа*, на котором адаптант начинает ощущать воздействие изменившихся факторов предметной и социальной среды (например, впервые столкнувшись с необходимостью принятия решения в новых условиях). Характерным для данного этапа адаптационного процесса является переживание состояния фрустрации, вызывающее конструктивные (например, адекватное замещение способа удовлетворения потребности,

переоценка ситуации) или деструктивные реакции (агрессивность или бегство от ситуации). В случае благоприятного развития адаптационного процесса наступает *этап завершающего психического напряжения*, характеризующийся своеобразной подготовкой психики человека к актуализации прежних режимов функционирования, привычных способов поведения в связи с предстоящим возвращением к привычной жизни. Завершающая стадия процесса адаптации, получившая название *этапа острых психических реакций выхода*, состоит из комплекса эмоциональных и поведенческих реакций, связанных с вхождением в уже знакомую среду обитания и профессиональной деятельности [29, 94].

Диагностика адаптированности, а также определение ее результативности требует выделения показателей данного процесса и его результата. В социально-психологической литературе данный вопрос традиционно решается выделением двух групп критериев: субъективных и объективных.

К **объективным критериям** относятся нормативные характеристики успешности деятельности студентов: академическая успеваемость [89, 114], степень участия в различных формах общественной жизни (А. В. Маслоу), состояние здоровья, научная активность [73].

К **субъективным критериям** относят удовлетворенность (деятельностью, ситуацией, окружением, коллективом) [50, 71, 79, 97], стремление к совершенствованию, желание самореализации, ведущие ценностные ориентации и их организация (Л. И. Анциферова, А. Л. Журавлев, Д. Н. Завалишина, Е. А. Максимова, В. Э. Чудновский) [37, 39, 72], отношение к риску, оценку своих возможностей, эмоциональную стабильность личности [12].

К началу обучения в вузе у абитуриентов уже есть своеобразная система ценностно-смысловых отношений, которая постепенно трансформируется под влиянием обучения и профессионального воспитания, одна из важнейших функций которых заключается в трансляции новых идей, ценностей. Студенческий возраст является завершающим периодом интенсивного формирования системы ценностных отношений (М. М. Кашапов) [54]. Желание студента работать в той или иной

сфере, его стремление к саморазвитию определяется ценностно-смысловым отношением к профессии [39]. Период обучения в вузе является сензитивным для становления профессиональных ценностей, формирующихся при адаптации студентов [72]. Система ценностей – психологическая характеристика зрелой личности, одно из центральных личностных образований, которое выражает отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на деятельность студента (Г. М. Андреева, О. И. Зотова, М. Рокич, В. А. Ядов) [39, 42].

Объективные факторы, характеризующие среду, в которой происходит адаптация студента, – это специфичные условия конкретного вуза и факультета: социально-бытовые условия, тип предшествующего образования и довузовской подготовки (определяют подготовленность студента к обучению в вузе как инструмент упреждающей адаптации) [1, 17], условия проживания (иностранцы или местные студенты) [118], общественная активность [73], пол (В. А. Геодакян, М. В. Семенихина, В. К. Шабельников) [97, [98], возраст [3, 32, 114].

Субъективные (субъектные) факторы адаптации – факторы, которые «персонифицированы в личности» [50, с. 29]: темперамент, мотивация, социальная позиция, взаимоотношения и другие [3, 32, 50]. Выделяются первичные и вторичные субъективные факторы. Вторичные субъективные факторы – продукты взаимодействия первичных факторов (особенностей личности субъекта) с внешними объективными условиями (удовлетворенность, групповой статус) [19]. Н. Д. Кибик и В. М. Кушнарев рассматривали в качестве факторов личностные особенности студентов (соответствие эмоционального и интеллектуального компонентов личности профилю учебного заведения, предъявляемым требованиям, объему и содержанию учебного процесса), психогенные и соматогенные факторы [94].

Многие авторы в качестве основного фактора студенческой адаптации рассматривают характер **мотивации учебной деятельности** (Л. И. Божович, В. И. Ковалева, Й. Лингард, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Н. Г. Морозова, А. А. Реан, Л. С. Славина, В. Д. Шадриков, Н. В. Шарова). От силы, устой-

чивости, структуры и иерархии мотивационной структуры зависит успешность данного процесса [53]. Высокая роль мотивации связана с тем, что ведущие мотивы выступают в качестве побудительной силы, направляющей деятельность, активность студентов, которая протекает во внешней предметной и социальной среде.

К социально-психологическим установкам личности, регулирующим взаимодействия с окружением, относится **локализация контроля над происходящими событиями**, иначе трактуемая как **экстернальность – интернальность**. Уровень субъективного контроля следует рассматривать в качестве важного регулятора успешного адаптивного поведения в различных ситуациях, в том числе и в учебной деятельности [94]. Тип локализации субъективного контроля личности студента определяет характер принятия им ответственности за происходящие события в различных сферах (учебных и профессиональных достижениях и неудачах; в общении и здоровье): человек склонен приписывать ответственность за результаты своей жизни и деятельности внешним силам или собственным способностям и усилиям. Качество, характеризующее данную склонность, является устойчивым свойством индивида.

Включение студента в новые условия, роли, деятельность сопровождается **усилиями по преодолению трудностей**. Поведение, проявляющееся при этом, называется совладающим, а его стратегии – **копинг-стратегиями**. Анализ литературы по проблематике вузовской адаптации свидетельствует, что одним из основных субъективных факторов, влияющих на адаптацию студентов в вузе, является **совладающее поведение** (В. А. Абабков, Е. А. Белан, Т. Л. Крюкова, Н. М. Лыкова, Р. Р. Набиуллина, Ю. П. Поваренков, С. А. Anderson, С. S. Craver, R. Dyson, S. Folkman, E. Frydenberg, N. Haan, R. S. Lazarus, D. F. Lopes, S. Losoya, R. H. Moos, H. Weber). В основе преодоления кризиса учебной адаптации лежат специфические для каждого семестра стили и стратегии поведения [107].

1.2. Психологическая характеристика образа вуза

Образ – это одна из форм отображения объективной реальности. В психологии понятие образа используется в нескольких значениях. Во-первых, существует традиция, связывающая с образом преимущественно перцептивные формы знания, образ рассматривается как результат восприятия – сенсуалистический подход [64]. С точки зрения исследования онтогенетического развития образ предполагает интериоризацию схем действия с предметами (Дж. Брунер, А. В. Запорожец, Ж. Пиаже) [88]. Интенсивное изучение образа в когнитивной психологии, в частности проблема соотношения образа, возникающего в результате актуального восприятия, с представлениями тех же самых предметов и событий [22, 106], привело к пониманию образа как регулятора деятельности [38, 83].

Основу понимания образа заложили *античные философы*. Платон и Аристотель рассматривали *образы как результат воспроизводящей деятельности*, как имитацию. Эти взгляды получили дальнейшее развитие в философии Средневековья и Нового времени, перейдя в современную науку: подход к образу как к отражению, основанный на выделении репрезентативной его функции (А. Августин, Фома Аквинский, Д. Юм). Вторая позиция в рассмотрении образа была предложена Джордано Бруно, который признал образ изначальной творческой силой, свойственной человеческой природе. Продолжателями этой идеи становятся И. Кант, Ш. Бодлер, И. Г. Фихте, Ф. В. Й. Шеллинг, поместившие образ в центр познания [60].

Таким образом, ко времени оформления психологии в самостоятельную науку в традиции философии анализ категории образа развивается *в двух принципиально различных направлениях*: с одной стороны, образ полагается пассивной копией объектов материального мира, связывающей человека с объективной реальностью; с другой – образ является активным творческим началом, порождающим сознание и дающим возможность познания действительности. То есть в научную психологию пришли две идеи образа – как репрезентации и как регулятора дея-

тельности. Обе идеи были развиты в отечественной и зарубежной психологии (П. Кюглер [60], Д. А. Ошанин [83], С. Д. Смирнов [105], Р. Солсо [106], З. Фрейд и др.).

В нашем исследовании мы рассматриваем не сам образ, а вторичный образ, а точнее образ-представление вуза. Это понятие сближается с таким психологическим явлением, как имидж, репутация, престиж. Именно в русле имиджелогического знания разрабатывается проблематика образа вуза.

Согласно теории отражения, способность психики отражать реальную действительность охватывает все уровни психической организации: от сенсорно-перцептивного до интеллектуального и – шире – уровня сознания [27, 65, 66]. Традиционно одними из первых стали изучаться перцептивные образы, получаемые в процессе восприятия (Б. Ф. Ломов [38], Л. М. Веккер [21] и др.). Поскольку перцептивный образ возникает при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств, он получил название **«чувственный образ»** [66]. Перцептивные образы являются основой для возникновения более сложных по своей структуре и функциям образов. К ним относятся так называемые **вторичные образы** [95] (представление, образы памяти, образы воображения). Главной характеристикой вторичных образов является то, что они формируются без непосредственного воздействия объектов реального мира, но путем операционализации и трансформации чувственных образов, сохранившихся в памяти. При этом структура образа объекта может быть изменена, так как одни его признаки выходят на первый план, усиливаются, другие редуцируются. Другими словами, происходит схематизация перцептивного образа. На уровне понятийного отражения возникают мысленные образы, благодаря включению в индивидуальный опыт знаний, выработанных человечеством, – **ментальные репрезентации объектов** (Б. М. Величковский, Т. А. Ребеко, М. А. Холодная) [22, 120]. На основе их припоминания или же продуктивного воображения возникают **образы-представления**. Если восприятия относятся только к настоящему, то представления относятся к прошлому и возможному будущему [22, 81].

Важное значение в формировании системы представлений о вузе и выборе направлений саморазвития имеет **образ идеального университета**. Можно предполагать, что образ идеального вуза участвует в целеобразовании, определяя ближние и дальние цели студента, побуждая его к определенной деятельности, воспрещая те или иные поступки, и влияет на развитие тех или иных качеств и личности в целом.

Расхождение образов реального и идеального объекта можно рассматривать, с одних позиций, как источник фрустрирующих переживаний, признак дезадаптированности и психического неблагополучия. С другой стороны, признано, что расхождение образов Я-идеального и Я-реального является необходимым элементом самоконтроля, мотивационной направленности на достижение собственных идеалов, признаком психологической зрелости (Д. Н. Демидов).

Категория идеального «выражает способность сознания к опосредственному, косвенному отражению, опирающемуся на социальный и личностный опыт человека, на его высшие способности» (С. Л. Ленков) [52, с. 260].

Категория идеала обладает огромным социальным значением. Чтобы раскрыть свойство идеальности образа в психологическом контексте, его необходимо рассматривать во взаимоотношениях с породившей причиной, т. е. необходимо рассмотреть основные отношения образа и объективной реальности. Среди данных отношений есть такое, которое никогда не возникло бы и не могло бы осуществляться без участия сознания. Это **отношение репрезентации**. По мнению Э. В. Ильенкова, идеальное представляет собой такое отношение представления, в составе которого одна чувственно воспринимаемая вещь исполняет роль или функцию другой вещи [44].

Репрезентация есть процесс неотражательного, творческого и конструирующего представления предмета в процессе познания [78]. Сами репрезентации – это трансформированные символические образования, возникшие в мозге человека в результате его взаимодействия со средой. Репрезентация возникает в силу отсутствия (в момент репрезентирования) объекта, который она репрезентирует. Понятие репрезентации охватывает три основ-

ных значения: *представление, или образ; репродукция презентации, или повторение; замещение*. Во-первых, репрезентация как представление и есть собственное место идеальности. Во-вторых, она с необходимостью участвует в структуре повторения: означающее должно быть узнаваемым, но, так как достижение идеальной идентичности нереально, «простой» акт повторения одного и того же заменяет презентацию репрезентацией. В-третьих, замещение как еще одна функция репрезентации вовлекается в процесс ее бесконечности, освещая неполное присутствие с различных сторон или перспектив [78, 120]. *Репрезентация образная (imaginal representation)* – мысленный образ, сформированный человеком из ранее наблюдаемых событий или моделируемой деятельности. Воображение позволяет наблюдателю удерживать в памяти поведение модели и превращать его в последующие действия [8].

Как было указано, исследования образа вуза в современной науке развиваются в сфере имиджелогического знания. Психология имиджа оперирует понятием образа, представляя собой раздел психологической науки, научную теорию, предметом которой является имидж как социально-психологический феномен, а также закономерности его возникновения и развития (Е. Б. Перельгина) [86].

Имидж представляет собой разновидность образа, для которой характерен ряд свойств. В отечественной традиции понятие имиджа связано с такими категориями, как образ, репутация, престиж, мнение. В зарубежной традиции оно раскрывается через понятия «image», «brand image», «reputation», «loyalty», «satisfaction». Теоретические и практические разработки в данной области выполнены отечественными и зарубежными учеными (Е. В. Аверин, Л. А. Безниско, П. Берд, А. А. Бодалев, Е. А. Володарская, Л. Я. Гозман, П. С. Гуревич, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. В. Егорова, А. А. Калюжный, Е. Б. Карпов, Ф. А. Кузин, Л. М. Митина, В. В. Новиков, Е. А. Ободкова, А. Ю. Панасюк, О. И. Пантюшина, Е. А. Петрова, Е. Б. Перельгина, Г. Г. Почепцов, А. В. Пузырев, А. А. Реан, В. М. Шепель, О. Н. Феофанов, Р. Ф. Фурс, и др.).

Отдельным направлением являются исследования *корпоративного имиджа* (И. В. Алешина, В. П. Баранчеев, А. Э. Бинецкий, А. О. Блинов, Г. Я. Гольдштейн, Д. А. Горбаткин, Е. В. Гришунина, А. А. Деркач, Б. Джи, Н. Л. Жарикова, В. Г. Зазыкин, В. Я. Захаров, А. В. Карпов, М. И. Магура, Е. Л. Маслова, М. И. Мелия, О. Т. Мельникова, И. И. Муромкина, И. Ю. Никольская, Е. Ю. Огородова, Е. Б. Перельгина, Е. А. Петрова, А. И. Портной, А. А. Поселялина, М. В. Розин, А. К. Семенов, В. А. Спивак, О. Ю. Сухина, С. Н. Текучева, М. В. Томилова, А. В. Хаванов, Д. Л. Харитоновна и др.). В том числе имеются исследования имиджа *учебных заведений* (И. Васюков, В. В. Волкова, Ю. В. Гладущенко, Е. А. Дагаева, С. В. Запускалов, Ю. И. Зданович, Т. Н. Пискунова, С. Н. Скрипкина и др.).

Сам термин «имидж» – транслитерация английского «image» и переводится как «образ». Английское «image» происходит от латинского «imago» и «imitari» («имитировать») [84, 100]. Социальная психология рассматривает *имидж как разновидность образа*, возникающего в результате социального познания [85]. Таким образом, понятие имиджа *близко к рассмотренному выше образу-представлению*. Однако есть и принципиальные отличия. Во-первых, имидж является образом в массовом сознании. Во-вторых, имидж является образом, который создается искусственно и присущ не сознанию реципиентов, а объекту имиджирования. В-третьих, имидж является эмоционально окрашенным образом.

Важной особенностью имиджа является *активность*: он способен воздействовать на сознание, эмоции, деятельность и поступки как отдельных людей, так и целых групп. Имидж может служить основой для доверия и фактором, облегчающим влияние [142].

Общепринятого определения имиджа сегодня не существует. Самым распространенным является определение имиджа как *сложившегося в массовом сознании и имеющего характер стереотипа эмоционально окрашенного образа кого-либо или чего-либо* [93]. При принятии решений в условиях дефицита информации, а в ряде случаев из-за отсутствия времени построение сложного и углубленного портрета воспринимаемого объекта

заменяется его имиджем – знаковым заменителем, отражающим его основные черты.

Родственными понятиями имиджа являются *мнение, репутация, авторитет, социальная установка, социальный стереотип*. Рассмотрение образа организации в качестве *корпоративной репутации (Corporate Reputation, CR)* традиционно для зарубежной науки (G. Dowling, C. Fombrun, C. B. Foss, J. Kartalia) [55]. Она также является продуктом совокупного восприятия всех стейкхолдеров (заинтересованных сторон) [136] и формируется во всех случаях взаимодействия вуза с аудиторией, отражая также и историю прошлых взаимодействий [125]. С имиджем связана еще одна категория – *корпоративная социальная деятельность (Corporate Social Performance, CSP)* [136]. CR и CSP выступают как субъективная и объективная переменные. CSP соответствует ожиданиям заинтересованных сторон, а CR служит потенциалом для удовлетворения ожиданий заинтересованных сторон (E. Quevedo-Puente, M. Orlitzky). В сущности, CSP описывает, как организация (вуз) удовлетворяет потребности своей аудитории, а CR отражает понимание того, как она собирается делать это в будущем.

На формирование имиджа оказывают влияние так называемые перцептивные ошибки, или эффекты восприятия. Среди них наиболее выделяется *галло-эффект*, или эффект ореола, суть которого скрыта в оценочной пристрастности людей [0]; эффект недавности, эффект контраста, то есть свойственную публике тенденцию оценивать объект путем сравнения его качеств с характеристиками недавно наблюдаемых объектов подобного рода (например, других вузов, факультетов).

Имидж вуза трактуется исходя из такой категории, как корпоративный имидж, имидж организации (corporate image). *Е. Б. Перельгина* определяет *имидж организации* как *символический ее образ, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия, в составе которого имеются элементы, провоцирующие восприятие данной организации как субъекта* [85, 86].

При формировании имиджа вуза школьники не оценивают его как среду. Для них вуз – это желанная цель, связанная с обра-

зом желаемого будущего. Для студентов – это реальная обстановка, а имидж идеального вуза – то, чего в реальном вузе им не хватает. Поэтому имидж вуза влияет на выбор абитуриентов [85]. Абитуриенты и студенты ориентируются не только на симпатии к специальности и профессии, к получению определенного образования. Большую роль играют их финансовые возможности (оплата обучения, поступление в вуз другого города), дизайн здания, где предстоит учиться. Кроме того, важным является и расстояние от дома до места учебы [14].

Зарубежные исследователи связывают имидж с брендом, удовлетворенностью клиентов и лояльностью к бренду (*customer satisfaction and brand loyalty*). Крупный университет, по сути, также бренд.

Поскольку в образе находит свое воспроизведение объект, который имеет структуру, образ также характеризуется структурой. Изучение образа сводится к описанию структуры образа как отраженной структуры объекта, его анализу, исследованию взаимоотношений. Образ (или представление) отражает фон, на котором (или в рамках которого) разворачивается вся психическая деятельность человека [105].

Д. А. Ошанин отметил, что среди образных структур имеются такие, которые актуализируются легче и чаще остальных – *ведущие структуры*. Ведущая структура образа выполняет важную функцию в процессе приема информации от объекта. В ней отражены наиболее «ходовые» характеристики объекта. В отношении остальных образных структур ведущая структура выполняет *функцию представительства* [83].

А. В. Запорожцем и его сотрудниками показано, что человеку приходится иметь дело с двумя различными видами образов: образами, в которых собрана вся потенциально потребная информация, отнесенная к некоторому объекту (*когнитивные образы*), и образами, в которых отражены лишь те характеристики объекта, которые имеют непосредственное значение для выполняемого с ним частного действия (*оперативные образы*). *Когнитивный образ* – некоторая открытая информационная система, позволяющая гибкое переключение с одних структур на другие в зависимости от изменения релевантных параметров.

Легкая актуализированность, высокая селективность, взаимосвязанность и пластичность парциальных структур когнитивного образа обеспечивают возможность оперативного использования аккумулярованных в нем данных об объекте. *Оперативный образ* есть идеальное специализированное отражение, подчиненное задаче действия. Информация отбирается, а отобранная информация систематизируется в оперативном образе, складываясь в конкретную функциональную модель, структура которой соответствует характеру действия и отражает оперативную структуру объекта действия [83].

Следовательно, в образе-представлении выступают на передний план и сохраняют наибольшее постоянство некоторые основные, наиболее существенные черты, которые характеризуют данный объект [83, 95].

Высшее учебное заведение (вуз) – образовательное учреждение, дающее высшее профессиональное образование. Как организация, это объединение людей (студенты, преподаватели, сотрудники), создаваемое ради выполнения определенной цели, с присущей ей социальной структурой, нормативной регуляцией поведения, строгим разделением функциональных обязанностей, каналами коммуникации, системой управления и координации деятельности, собственной системой социального контроля.

Корпоративный имидж разными исследователями трактуется как «сложившийся во внешней среде организации ее образ, основанный преимущественно на ее специфических и позитивных особенностях» (А. В. Карпов); «специфический образ социального объекта в массовом сознании, имеющий место при опосредованном общении больших социальных групп, специально конструируемый с использованием средств массовой коммуникации в соответствии с ожиданиями этих групп, с целью формирования отношения к объекту» (И. Ю. Никольская) [77]; «символический образ организации, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия, в составе которого имеются элементы, которые провоцируют восприятие данной организации как субъекта» (Е. Б. Перельгина) [86] и др.

М. В. Томилова обобщила имеющиеся и предложила собственную модель корпоративного имиджа организации [110].

Данная модель перенесена Е. А. Дагаевой на вуз [28] и активно используется в социально-психологических исследованиях. Структуру имиджа организации составляют представления людей относительно организации, которые условно можно разделить на восемь групп (компонент):

1. Имидж образовательных услуг: востребованность предлагаемых специальностей, качество преподавания, престижность дипломов, стоимость предоставляемых услуг, важность трудоустройства по специальности.

2. Имидж профессорско-преподавательского состава: внешний облик, социально-демографические характеристики, общий культурный уровень, уровень профессиональной компетентности.

3. Имидж студентов: внешний облик, стиль жизни, общий культурный уровень, уровень профессиональных знаний и умений.

4. Имидж руководителя вуза: внешний облик, социально-демографические характеристики, психологические характеристики, стиль управления.

5. Визуальные характеристики вуза: архитектура, внутренний дизайн помещений, элементы фирменного стиля.

6. Внутренние характеристики вуза: корпоративная культура организации, социально-психологический климат коллектива.

7. Социальный имидж вуза: благотворительность, спонсорство, социально-политическая позиция.

1.3. Связь адаптации студентов с образом вуза

Адаптация студентов – это процесс вхождения личности в совокупность ролей, а также форм деятельности, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к учебному процессу, к условиям определенного учебного заведения как новой среде, к новым методам обучения [117].

С самого начала научных исследований адаптация рассматривается без отрыва от среды, в которой она осуществляется. Рассмотрение психологической адаптации предполагает изучение ряда особенностей, связанных с двусторонним взаимодействием индивида и среды, осуществляемым как стереотипи-

зированной реакции [94]. Студент включен в учебную деятельность, профессиональную подготовку и социальную среду вуза [14]. Адаптация как процесс выработки оптимального режима целенаправленного функционирования личности выражается в перестройке динамического стереотипа в соответствии с новыми требованиями окружающей среды [94]. Достижение адаптированности предполагает возможность адекватно воспринимать окружающую действительность (Т. В. Румянцева) [96].

Анализ литературы показывает, что в науке связь адаптации студентов с образом вуза, а также закономерности такой взаимосвязи не акцентируются. Однако многочисленные исследования косвенно указывают на этот факт.

Образ-представление выполняет регулирующую функцию [38, 83]. Система отношений человека к действительности – фактор, регулирующий динамику поведения и определяющий содержание личности. Исследования показали, что системообразующим является отношение к деятельности. Система отношений студента к обучению включает в себя отношение к другим людям, к общественному долгу, к деятельности, к себе и общественным явлениям. Отношение к деятельности, по мнению В. А. Зобкова, – способ включения личности в систему общественных отношений. Содержательными характеристиками отношения выступают мотивация, самооценка, личностные качества [40, 41].

Мотивация – система разнообразных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (В. Г. Асеев, Л. И. Бажович, Б. И. Додонов, В. И. Ковалев, Б. Ф. Ломов, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон). Она включает в себя мотивы, потребности, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности. Е. П. Ильин указывает на то, что мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут побуждаться внешними факторами и стимулами [45]. Определенные характеристики имиджа вуза становятся мотиваторами (внешними и внутренними) в выборе вуза, факультета, направления профессиональной подготовки, в стремлении учиться, влияя на активность в учебной деятельности [85]. Е. П. Ильин отмечал следующие учебные мотивы: студенты могут

учиться лучше или хуже, потому что хотят или не хотят получить профессию (профессиональная мотивация); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательная мотивация); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ближайшем социальном окружении (мотивация социального и личного престижа) [45]. А. К. Маркова подчеркивает, что мотивация учения складывается из ряда взаимодействующих побуждений и структура мотивации постоянно усложняется путем усложнения побуждений, взаимосвязи между ними, а также за счет складывающегося отношения к обучению [71].

Сформированность мотивационной сферы, наличие волевых качеств, устойчивость к стрессам и психологическим перегрузкам составляют опережающую идентификацию, которая является инструментом повышения готовности к выполнению деятельности (С. А. Анисимов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Г. С. Михайлов [82]). Достижение высокого уровня деятельности должно иметь твердое психологическое основание в виде ощущений, имиджевых проявлений.

Отношение к профессии, вузу и факультету, отражающее потребности, интересы, убеждения, идеалы студента, является чрезвычайно важным (а при некоторых условиях и определяющим) фактором в отношении успешности профессионального обучения [94]. Образ кристаллизуется и очерчивается в определенной степени по *механизму позитивного подкрепления*.

Продуктивным нам представляется подход ростовских авторов С. Т. Джанерьян и А. М. Шевелевой, которые предложили понятие *эталона личностной профессиональной карьеры* [31]. Отдельный индивид использует усвоенные эталоны для исследования воспринимаемого объекта и оценки его свойств. Такого рода эталоны становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия, подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная – словом [83]. Под понятием эталона личностной профессиональной карьеры понимается образ желаемого сценария профессионального развития, позволяющего достичь основных профессиональных и жизненных целей, что создает не-

обходимые предпосылки для развития и адаптации личности. Он может характеризоваться различной степенью широты, осознанности, субъектности, представленностью этапов и ключевых событий, отношением, связанностью профессиональной и непрофессиональной сфер жизни, структурированности и целостности, временной перспективы, представленностью основных целей и путей их достижения, учетом собственных способностей, возможностей и характеристик социального и профессионального окружения. Отсюда осознаваемое противоречие между сформировавшимися параметрами эталона личностной профессиональной карьеры и реальной ситуацией профессионального становления (или же динамикой этого становления) может рассматриваться в качестве источника развития человека как субъекта формирования собственной профессиональной карьеры [31].

Стойкое впечатление, рождаемое образом-представлением, является регулятором поведения человека [18]. Цель формирования позитивного образа – аттракция, психологическое притяжение человека к объекту [13].

Корпоративный имидж и репутация – стратегически важный компонент внутренней политики любой организации, в том числе и вуза [124]. Начиная с R. Wilson репутация рассматривается как характеристика или атрибут организации в сознании наблюдателя [143]. Это восприятие основано на наблюдении поведения и предположении, что оно продолжится в будущем. Таким образом, репутация строится со временем и основана на поддающихся наблюдению поведенческих/деятельностных и определенных/точных характеристиках организации [124].

При адаптации к учебной деятельности важна также общая установка учащегося к учебному учреждению, чувство тождества, причастность [117]. Как показано в работах Ø. Helgesen и E. Nasset, успешность обучения зависит от *лояльности* студентов к университету, которая, в свою очередь, связана с его имиджем (репутацией, восприятием среды) [127, 128]. Связь образа организации с эффективностью деятельности ее членов подчеркивает и Н. Ибага. Лояльность связана со способностью вуза привлекать новых студентов и удерживать уже имеющих

(A. Dick, K. Basu) [125], а также поддерживать контакт с внешней аудиторией (M. Marzo-Navarro) [135].

Выделяя драйверы лояльности, зарубежные исследователи отмечают связь образа университета и отдельной учебной дисциплины с лояльностью студентов (S. Downing, C. J. Fombrun, F. MacMillan, K. Selnes, R. Sevier, S. S. Standifird). При этом отмечается, что лояльность больше связана с образом университета, который является доминирующим драйвером. Другими драйверами являются удовлетворенность (*satisfaction*), качество образования и способности студентов (*ability*). Интеграция студентов в новую среду, в ее условия, зависит от ряда факторов: качества услуг, их доступности, качества руководства, профессиональности преподавателей, их квалификации [55], вида помещения, удовлетворенности студентов [125].

Выше мы описывали их как элементы образа вуза. Они учитываются в программах лояльности, которые создаются в зарубежных университетах на основе изучения образа вуза – relationship quality-based student loyalty (RQSL) model (programs) (H. G. Lewis, T. H. Bijmolt, D. R. Bell, R. Lal, M. Lewis, R. Kivetz, I. Simonson) [125, 129, 130, 132, 133, 134]. Важность таких программ определяет значимость исследований образа вуза и его взаимной связи с развитием личности студентов. Этот вопрос особенно актуален в свете болонского процесса и повышения мобильности студентов (E. W. Anderson, Ø. Helgesen, M. Marzo-Navarro) [125, 127, 128, 135].

Удовлетворенность, лояльность и образ – близкие конструкты (C. Fombrun, G. R. Dowling, C. V. M. van Riel,) [125]. Удовлетворенность есть показатель психологического состояния. Связь между образом/имиджем организации и удовлетворенностью клиентов изучена [127, 133]. При этом большое значение имеет категория идентичности организации – Corporate identity и brand identity, – которая представляет собой комплексы средств визуальной идентификации организаций и уникальных торговых марок товаров и услуг. Эти средства формируют целостный многокомпонентный образ, отражающий отличительные черты организации, обеспечивающий ее узнаваемость и способствующий формированию положительного имиджа, росту репу-

тации, продвижению на рынке [123]. Теория идентификации (social identity theory, SIT) обеспечивает понимание идентификации бренда – люди ищут позитивный социальный образ для поддержания собственного статуса [121].

Итак, образ вуза – это средство социально-психологического воздействия. Поэтому он может являться инструментом коррекции адаптации студентов, выступающим наравне с командно-административными методами.

Человек отражает среду не только биологически целесообразно, но еще и так, как *его научили отражать*. А учили его отражать среду не только с точки зрения общественных, но в первую очередь с точки зрения *его собственных потребностей*. Первоочередной задачей образования остается раскрытие утилитарного значения вещей: для чего они нужны, чему они служат, что из них можно сделать или извлечь [83]. Генетически когнитивный и оперативный образы связаны с двумя совершенно различными психическими функциями. Один из них – инструмент познания, другой – инструмент действия.

При этом стоит остановиться на следующем аспекте. Вуз как организация специфичен: представлен рядом факультетов, составляющих его. Поэтому, по нашему мнению, будет не вполне корректно говорить только об образе вуза. У студентов складывается также и образ-представление факультета. Его специфика очевидна, если еще раз обратиться к структуре имиджа вуза (табл. 1): факультет имеет собственный вид, свой состав преподавателей и руководства, контингент студентов и т. д. Представляет интерес вопрос о том, насколько близки образы вуза и факультета по своей структуре и функциональной нагрузке.

Также не изученным является вопрос о функциональной деформации образа вуза (и факультета), в зависимости от тех или иных условий и факторов.

Необходимо учитывать и еще одну деталь. Мы рассуждаем о взаимосвязи образа вуза (и факультета) с адаптацией студента. А что представляет собой эта взаимосвязь? Согласно определению взаимосвязью является взаимная обусловленность существования компонентов действительности друг другом, взаимная зависимость их отдельных характеристик (БСЭ). Данное понятие нераз-

ривно связано с понятием системы и обеспечивает возникновение и сохранение структуры и целостных свойств системы. Таким образом, в нашей работе рассматривается структура взаимосвязей адаптации студентов с образом вуза (далее – **ВАСиОВ**). Понятие связи характеризует одновременно и статическое строение системы, и динамическое ее поведение [6, с. 65]. Связь характеризуется направлением, силой, характером. По первому признаку их делят на направленные и ненаправленные; по второму различают сильные и слабые связи. Различаются также связи по направлению процессов – прямые и обратные. В методологическом плане такое представление тесно связано с понятием корреляции [26; 35]. Обратные связи могут быть положительными, сохраняющими тенденции происходящих в системе изменений того или иного параметра, и отрицательными – противодействующими тенденциям изменения выходного параметра. Обратная связь направлена на сохранение и стабилизацию требуемого значения параметра, являясь основой приспособления систем к изменяющимся условиям, основой саморегулирования и развития систем [6].

Обозначенные направления являются предметом нашего эмпирического исследования.

1.4. Выводы

На основании проведенного теоретического анализа проблемы взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза можно сформулировать следующие выводы.

1. Адаптацию в целом можно определить как *«особую форму отражения воздействия внешней и внутренней среды, которая заключается в тенденции к установлению с ними динамического равновесия»* (А. Б. Георгиевский) [25, с. 27], как *процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования* (А. А. Реан) [94, с. 15].

2. Вузовская адаптация (*учебная адаптация, адаптация студентов к вузу (в вузе), адаптация к учебной деятельности, adaptation at (on) university, student adaptation, adaptation to university life, student adjustment*) представляет собой процесс

вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к особенностям избранной им профессии и специальности с помощью учебного процесса [50, с. 15] и понимается нами как выработка оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента [4, 50, 57].

3. Выделяя две группы показателей адаптации студентов в вузе: объективные и субъективные, – к основным мы относим академическую успеваемость, активность, удовлетворенность (деятельностью, ситуацией, окружением, коллективом), стремление к совершенствованию, желание самореализации, ведущие ценностные ориентации и их организацию, оценку своих возможностей, эмоциональную стабильность личности. К базовым детерминантам адаптации студентов в вузе мы относим объективные и субъективные факторы: пол, возраст, тип довузовской подготовки, условия проживания (иностранцы или местные студенты), учебную мотивацию, уровень взаимоотношений, социальную позицию, интернальность, усилия по преодолению трудностей.

4. Под образом в общем виде мы понимаем все психические отражения, в которых перед субъектом открываются предметы и отношения объективного мира (*П. Я. Гальперин*) [23]. При этом мы отмечаем, что образ рассматривается в современной психологической науке как *результат воспроизводящей деятельности*, отражение, а также как регулятор деятельности и поведения. Рассматривая образ вуза, мы имеем дело не с перцептивным образом, а со вторичным образом – образом-представлением, имиджем. Социальная психология *рассматривает имидж как разновидность образа*, возникающего в результате социального познания [85]. Понятие имиджа *близко к образу-представлению*. Однако оно имеет и принципиальные отличия. Во-первых, имидж является образом в массовом сознании, в отличие от образа. Во-вторых, имидж является образом, который создается искусственно, и он присущ не сознанию реципиентов, а объекту имиджирования. В-третьих, имидж является эмоционально окрашенным образом.

5. Образ-представление, имидж представляют собою воспроизведение в иной форме особенностей (черт, сторон, структуры) одной системы в особенностях (чертах, сторонах, структуре) другой [83]. Поскольку в образе находит свое воспроизведение объект, который имеет структуру, образ также характеризуется структурой. Структура образа вуза, рассматриваемая нами, базируется на представлении М. В. Томиловой [110] и Е. А. Дагаевой [28]. Однако мы отмечаем, что предлагаемые структуры характеризуются малой психологической проработанностью и нуждаются в эмпирической проверке.

6. Традиционно адаптация рассматривается без отрыва от среды, в которой она осуществляется. Рассмотрение психологической адаптации предполагает изучение ряда особенностей, связанных с двусторонним взаимодействием индивида и среды, осуществляющимся как стереотипизированные реакции [94]. Образ-представление выполняет регулирующую функцию [38, 83]. Данные позиции позволяют предполагать наличие тесной взаимной обусловленности адаптационных процессов у студентов с образом вуза, а также факультета, который складывается у них. При этом данная взаимозависимость будет определяться рядом факторов и иметь динамику. Система отношений человека к действительности – фактор, регулирующий динамику поведения и определяющий содержание личности. Рассмотрение взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза связано с анализом таких понятий, как идеализированность, эталонность, мотивация, ценности.

Анализ теоретических основ позволяет сформулировать основную гипотезу о существовании взаимосвязи между адаптацией студентов и образом вуза и наличии закономерностей, связанных с детерминантами данной взаимосвязи и ее динамикой. Для эмпирической проверки данного предположения необходимо учитывать указанные выше показатели.

Глава 2. Методологическое обеспечение эмпирического исследования

2.1. Основание эмпирического исследования

Анализ проблемы вузовской адаптации и ее взаимосвязи с образом вуза, в котором осуществляется данный процесс, выявил ряд проблемных зон. Это позволило нам сформулировать цель и задачи дальнейшего эмпирического исследования, а также разработать программу исследования, описать его процедуру.

Цель работы – изучение социально-психологических закономерностей взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза.

Данная цель конкретизируется в следующих **задачах**:

1. Разработать на основе имеющихся отечественных и зарубежных научных источников теоретико-методологическую основу исследования.

2. Определить влияние адаптированности студентов на образ вуза.

3. Установить влияние образа вуза на адаптацию студентов.

4. Установить закономерности влияния социально-психологических детерминант на структуру взаимосвязей адаптации студентов с образом вуза.

5. Выявить динамику структуры взаимосвязей образа вуза с адаптацией студентов на разных этапах обучения.

Объектом исследования является вузовская адаптация студентов.

Предмет исследования – взаимосвязь адаптации студентов с образом вуза.

Общая гипотеза исследования:

адаптация студентов взаимосвязана с образом вуза и факультета и детерминируется социально-психологическими особенностями студентов.

Основная гипотеза конкретизируется в ряде *частных гипотез*:

1. Высокая степень идеализации вуза и факультета способствует большей адаптированности студентов.

2. Социально-психологическими детерминантами взаимосвязи образа вуза и адаптации студентов являются такие их социально-демографические и личностные особенности, как пол, тип довузовской подготовки, место проживания, учебная мотивация, интернальность и стратегии совладающего поведения.

3. Динамика взаимосвязи образа вуза и вузовской адаптированности на разных этапах обучения характеризуется возрастанием влияния образа вуза на адаптированность студентов.

Методологическую основу исследования составили следующие подходы, принципы, теории и концепции: системная методология психологического анализа (П. К. Анохин, В. А. Барбанщиков, В. А. Ганзен, В. Н. Дружинин, Д. Н. Завалишина, А. В. Карпов, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Е. Орел, Ю. П. Поварёнков, В. Д. Шадриков); теоретические положения и принципы социальной психологии, психологии личности, психологии деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, В. В. Новиков, С. Л. Рубинштейн); положения теорий адаптации отечественных и зарубежных исследователей (Г. М. Андреева, Д. А. Андреева, А. Г. Асмолов, Ф. Б. Березин, А. А. Бодалев, В. П. Зинченко, В. П. Казначеев, А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Мирзаянова, А. А. Налчаджян, Б. Д. Прыгин, А. А. Реан, А. А. Смирнов, N. Charles, J. Feenstra, J. Gold, M. V. Krotseng, P. G. Taylor); концепция профессионального становления личности (В. А. Бодров, Д. Н. Завалишина, Э. Ф. Зеер, М. М. Кашапов, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, D. Holland, D. Supper, F. Parsons); отечественные и зарубежные разработки психологии образа и имиджологии (В. Я. Белобрагин, А. А. Бодалев, Е. А. Дагаева, А. А. Деркач, А. А. Калюжный, С. Л. Леньков, Н. И. Леонов, А. Ю. Панасюк, Е. Б. Перелыгина, Е. А. Петрова, Г. Г. Почепцов, М. В. Томилова, В. М. Шепель, К. М. Elliott, A. Fisher, R. Gillet, S. Nizar, N. Spears, R. Wilson); основные принципы эмпирической психологии и психодиагностики (В. Н. Дружинин,

О. Ю. Ермолаев, А. В. Карпов, Е. В. Сидоренко, Дж. Гласс, Дж. Стенли).

Организация исследования. Исследование проводилось в 4 этапа.

На первом этапе – подготовительном (2006–2007) – был проведен теоретический анализ отечественных и иностранных научных источников; разработана программа исследования. Были отобраны методики для дальнейшего эмпирического исследования. Проведено пилотажное исследование для проверки валидности применяемых методик. Осуществлены постановка и обоснование проблемы, выдвинута цель, сформулированы задачи и рабочие гипотезы.

На втором этапе – экспериментальном (2007–2009) – было проведено эмпирическое исследование адаптации студентов, образа вуза и факультета. Рассмотрены данные взаимосвязи, их динамика и определена их детерминация субъективными и объективными факторами.

Третий этап – аналитический (2009–2010) – заключался в математической обработке данных и интерпретации результатов эмпирического исследования. Были проанализированы полученные результаты, выявлены закономерности взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза и факультета; сформулированы выводы исследования и положения, выносимые на обсуждение.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в период с 2006 по 2010 гг. на базе учреждений образования г. Ярославля. Основную часть выборки составили студенты Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (факультет биологии и экологии, факультет психологии, юридический факультет). Общее число испытуемых составило 588 человек. В основной части исследования приняли участие 456 студентов, а также 132 школьника. Возраст испытуемых от 16 лет до 21 года.

Достоверность результатов исследования и обоснованность выводов обеспечивались исходными теоретико-методологическими принципами, логикой построения исследования, применением психометрически проверенного инструментария, адекватного цели и задачам исследования; репрезентативностью

выборки, сочетанием количественного и качественного анализа и корректным использованием разнообразных способов математической обработки данных.

Исходным методологическим принципом исследования стало системное толкование взаимосвязи адаптации студентов с формирующимся образом среды. При подборе диагностического инструментария мы опирались на проведенный теоретический анализ, который показал, что существуют 2 группы критериев адаптации – субъективные и объективные. Опора на обе группы показателей позволяет с большей объективностью подойти к анализу конечных данных. К объективным показателям мы отнесли академическую успеваемость студентов (дидактический и профессиональный компонент вузовской адаптированности). Субъективные показатели адаптированности, рассмотренные в исследовании: удовлетворенность студентов, терминальные ценности и значимость сфер жизни, эмоциональная комфортность, принятие себя и других – подробно представлены.

Помимо системы показателей, в исследовании внимание обращено на факторы, которые, согласно гипотезе исследования, влияют на взаимосвязь адаптации студентов с образом вуза. Они, как и показатели, представлены двумя группами – объективных и субъективных факторов. Факторы адаптации – те причины и детерминанты, которые обуславливают взаимосвязь адаптированности с образом в системе ВАСиОВ, определяя эффективность и степень адаптированности. *Объективные факторы*, влияющие на образ вуза и адаптацию студентов, рассматриваемые в рамках исследования: пол, тип довузовской подготовки, место жительства до поступления в вуз, этап обучения [3, 17, 32, 34, 50, 94]. Объективные данные изучались через анализ документации: личных карточек, сессионной успеваемости, – а также при помощи анкетирования испытуемых. *Субъективными факторами*, рассмотренными в исследовании, стали в соответствии с выводами теоретического анализа учебная мотивация (на приобретение знаний, получение профессий, социальный престиж диплома), уровень субъективного контроля (общий, в области достижений и неудач), стратегии совладающего поведения.

Для наблюдения *динамики* взаимосвязей нами использован *метод поперечных срезов* на разных этапах обучения: довузовском, на младших курсах, на старших курсах.

2.2. Диагностический инструментарий эмпирического исследования

Для решения поставленных задач на разных этапах работы использовался комплекс разнообразных методологических подходов, методов и методик сбора и обработки информации: теоретический анализ литературы, наблюдение, анкетирование, опросники, процедура психометрической проверки методик, методы статистической обработки эмпирических данных.

Основываясь на результатах теоретического анализа проблемы взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза, мы определили систему показателей и факторов. В соответствии с ними был подобран диагностический инструментарий.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методы исследования.

1. Исследование вузовской адаптации: опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (СПА, К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А. К. Осницкого) [112], опросник терминальных ценностей (ОТеЦ, И. Г. Сенин) [99], опросник «Мотивация обучения в вузе» (МОВ, Т. И. Ильина) [45], методика оценки копинг-поведения WCQ (копинг-тест) (R. Lazarus, S. Folkman, 1984) [131], опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, А. М. Эткин) [112].

2. Исследование образа вуза и факультета: методика «Образ вуза и факультета» (по теоретической модели М. В. Томиловой и Е. А. Дагаевой) [28, 110]. Опросник представлен 20-ю качествами, которые ранжируются в отношении идеального и реального объекта (вуза и факультета). Таким образом, методика схожа с методикой самооценки личности С. А. Будасси. Обработка результатов включала в себя вычисление четырех индексов: индекса идеализации вуза, идеализации факультета, индексов эквивалентности образов идеального вуза и

факультета, индекса эквивалентности образов реального вуза и факультета. Вычисление осуществлялось с помощью формулы:

$$\text{Индекс} = \frac{6 \cdot \Sigma(d^2)}{1 - n \cdot (n^2 - 1)},$$

где n – число ранжируемых характеристик (по 20 в каждой группе);

d – разность между рангами по двум одинаковым характеристикам для каждого испытуемого;

$\Sigma(d^2)$ – сумма квадратов разностей рангов.

2.3. Процедура обработки результатов эмпирического исследования

Для изучения взаимосвязи нами применяется системная методология (В. А. Барабанщиков, Д. Н. Завалишина, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, В. Е. Орел). Выделенные в теоретических работах отечественных психологов принципы системного подхода к исследованию психических явлений нашли свое воплощение в работах, посвященных проблематике адаптации и профессионального становления [49, 50, 52, 89, 109, 114, 116].

В данной работе применяется *структурно-уровневый подход* (А. В. Карпов) [48, 49, 50, 51, 52], основанный на рассмотрении изучаемого явления на двух уровнях – аналитическом и структурном. На аналитическом уровне устанавливаются связи между отдельными показателями адаптированности студентов и образа вуза и факультета с внешним параметром (фактором), в отношении которого проводится исследование. В нашем случае внешним критерием является совокупность рассматриваемых факторов вузовской адаптации (субъективных и объективных). На данном уровне мы выявляем значимые различия между полученными группами. Однако ввиду того, что при аналитическом подходе не учитываются основные закономерности психической реальности, в частности принципа интеграции, необходимо применение дополнительного этапа анализа, который позволит учитывать эффект структурного воздействия.

Именно структурный этап анализа позволяет нивелировать недостатки аналитического, рассмотреть структурные закономерности: взаимосвязи, причинно-следственные зависимости, структурные эффекты. Такой подход позволяет нам полнее описать полученные результаты и раскрыть важные закономерности, в том числе эффекты структурирования. Применение описанного подхода отражено в плане исследования и в применяемых методах обработки и визуализации полученных данных.

В соответствии с требованиями структурно-уровневого подхода выборка обследуемых в зависимости от степени адаптированности и сформированности образа рассматривается дифференциально. Методом полярных (контрастных) групп выделяются подгруппы по внешнему критерию, а затем выраженность личностных качеств сравнивается между собой в разных подгруппах, их структура рассматривается в каждой выделенной подгруппе отдельно. Структурный анализ позволил перейти с аналитического уровня, описания статистических связей отдельных особенностей адаптации и образа, на уровень структурный, позволяющий представить специфику структурной организации адаптации и образа.

Генетический аспект анализа взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза заключается в рассмотрении процессуального характера исследуемого явления. Он предполагал прослеживание динамики формирования взаимосвязей, смены направлений влияния между отдельными параметрами, смены структурных эффектов, генезис отдельных показателей и структур.

Методы математической обработки включали в себя нахождение значимости различий по t-критерию Стьюдента и U-критерию Манна – Уитни, корреляционный анализ с применением критериев r Пирсона и ρ Спирмена, корреляционного отношения η^2 , структурный анализ (для оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации) (А. В. Карпов), регрессионный и факторный анализ.

Процедура анализа матриц интеркорреляций и структурограмм исследуемых психологических характеристик дополнительно включала выявление качественного своеобразия структур (степень

их гомогенности – гетерогенности) по методу «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов) [49], а также *установление базовых компонентов* в структуре ВАСиОВ (взаимосвязей адаптации студентов и образа вуза). Для подсчета *степени организованности* корреляционных плеяд использовались специальные индексы, предложенные А. В. Карповым [48, 49, 52]: *индекс когерентности структуры, индекс дивергентности структуры и индекс организованности структуры*. Оригинальный метод принят нами с некоторыми изменениями. В частности, нами используются связи, значимые только на уровнях $p < 0.05$, $p < 0.01$ и $p < 0.001$. Индекс когерентности структур (ИКС) определяется суммированием положительных корреляционных связей с учетом их значимости, индекс дивергентности (ИДС) – отрицательных корреляций. Связям, значимым на 5% уровне ($p < 0.05$), приписывался коэффициент 1 балл; связям, значимым на 1% уровне ($p < 0.01$), приписывался коэффициент 2 балла; связям, значимым на 0,1% уровне ($p < 0.001$), приписывался коэффициент 3.

Установление веса каждого компонента структуры ВАСиОВ и выделение из них базовых позволило установить функциональную роль компонентов в структуре ВАСиОВ.

Результаты исследования обрабатывались отдельно для каждой из экспериментальных подгрупп и представлялись в виде таблиц значимости различий, таблиц со структурными индексами, таблиц базовых компонентов, таблиц с причинно-следственными связями. В результате корреляционного анализа получались матрицы трех типов: интеркорреляционные матрицы показателей образа вуза и факультета (размерность 84x84) и интеркорреляционные матрицы структуры ВАСиОВ (размерность 84x16). Особое внимание уделялось последнему типу матриц, которые, собственно, и отражали искомые взаимосвязи.

Процедура обработки данных осуществлялась с помощью пакета MS Excel 2003, программы статистической обработки «Statistica 6.0» и психодиагностической среды «Psychometric Expert 6».

Глава 3.

Результаты эмпирического исследования

Проведенный теоретический анализ проблемы взаимосвязи вузовской адаптации и образа вуза и факультета показывает относительную самостоятельность этих двух феноменов при наличии определенных общих свойств. Более точные описания взаимосвязи между ними требуют дополнительной эмпирической проверки.

Третья глава монографии представлена в виде описания результатов эмпирического исследования и содержит анализ 76-ти аналитических серий.

3.1. Структура образа вуза и факультета

Для достижения цели и решения поставленных задач нами были проведены процедуры, обеспечившие редукцию данных относительно характеристик образа. Такие процедуры потребовались в связи с тем, что нами рассматривались 80 характеристик-показателей (20x4) образа, что не вполне удобно при анализе результатов. Вторая причина состоит в том, что для сравнения образов идеального и реального объектов требуются интегральные показатели.

Как было отмечено в теоретическом анализе, используемые модели Е. А. Дагаевой [28] и М. В. Томиловой [110] отличаются большим числом представленных элементов при отсутствии психологической структуры, обобщающей их.

Диагностика образа вуза и факультета предполагала ранжирование представленных характеристик в отношении идеального и реального вуза и факультета.

В соответствии с принятой моделью [28] методом экспертной оценки были отобраны 20 характеристик вуза и факультета, которые применялись для дальнейшего составления методики, представляющей собой форму опроса. Испытуемым предлагалось проранжировать 20 характеристик в отношении идеального вуза и факультета и тех, в которых они обучаются. Использовались следующие характеристики:

1. Востребованность предлагаемых специальностей (ВПС).
2. Стиль жизни студентов (СЖС).
3. Достойная стипендия (ДС).
4. Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид) (ВДА).
5. Уровень профессиональной компетентности преподавателей (ПКП).
6. Качество преподавания (КП).
7. Высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами (ОС).
8. Уровень профессиональных знаний и умений студентов (ПЗС).
9. Корпоративная культура организации (ККО).
10. Сотрудничество с другими вузами (МНС).
11. Престижность дипломов (ПД).
12. Непредвзятость к студентам (НПС).
13. Отсутствие коррупции (ОК).
14. Активная внеучебная жизнь (АВЖ).
15. Возможность трудоустройства по специальности (ВТС).
16. Социально-психологический климат коллектива (СПК).
17. Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов (УЖИ).
18. Материально-техническая база (МТБ).
19. Стоимость предоставляемых услуг (СПУ).
20. Расположение, близость к дому (РБД).

Для изучения структурных закономерностей внутри каждой из четырех групп характеристик (реальный и идеальный образ вуза и факультета) был применен метод факторного анализа. Полученные данные были обработаны методом главных компонент с вращением факторов методом варимакс. Решение о количестве вращаемых факторов было принято на основании «следа» (Scree Plot). Решение о том, какие переменные определяют фактор, принимались на основании факторной нагрузки, которая является порогом попадания. В ходе проведения анализа порогом попадания явилась факторная нагрузка 0.55. В результате факторного анализа были получены результаты, представленные в табл. 1. Полученные факторные матрицы позволили выделить группы на основе факто-

ров и установить следующие закономерности: в образах четырех рассматриваемых объектов выделяются три компонента – группы на основе факторов, содержание которых сходно и позволяет определить их психологическую сущность (табл. 1):

1. Фактор 1 включает в себя ядерные (общие для всех четырех объектов) и специфичные характеристики. Ядерные характеристики включают в себя социально-психологический климат коллектива, материально-техническую базу, стоимость предоставляемых услуг, расположение и близость к дому, а также предоставление хороших условий для жизни иногородних студентов (таблица 1). Данные характеристики являются базовыми при описании вуза и факультета, стандартно транслируемыми СМИ. Таким образом, данный фактор можно назвать «Рамочные условия» вуза и факультета. К данному фактору относятся и специфичные характеристики. Так, к рамочным условиям идеального вуза, согласно анализу, относятся возможность трудоустройства по специальности, непредвзятость к студентам и отсутствие коррупции – те же характеристики, которые специфичны для образа реального факультета. То есть для рамочных условий в образе идеального вуза и реального факультета специфичны одинаковые характеристики, отражающие отношение к предоставляемой образовательной услуге. Отметим также, что сфера идеального представляет собой систему требований, ориентиров, на которые опирается студент. Согласно полученным данным, требования к вузу, фиксированные в образе рамочных условий идеального вуза, проявляются на реальном факультете. Состав фактора «Рамочные условия» образов реального вуза и идеального факультета совпадает и представлен ядерными характеристиками.

2. Фактор 2 также представлен ядерными и специфичными характеристиками. К числу ядерных относятся 6 характеристик: стиль жизни студентов, достойная стипендия, внутренний и внешний вид помещений, сотрудничество с другими вузами, активная внеучебная жизнь, а также корпоративная культура организации. Состав фактора позволяет назвать его «Социальные условия обучения». Специфичные характеристики отмечены только для образов идеальных объектов – вуза и факультета. В образе идеального вуза к данному фактору относится расположение и бли-

зость к дому, в образе идеального факультета – высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами.

3. Фактор 3 включает в себя следующие ядерные характеристики (4): уровень профессиональной компетентности преподавателей, качество преподавания, уровень профессиональных знаний и умений студентов, а также востребованность предлагаемых специальностей. Такой состав фактора позволяет предположить, что в него входят характеристики профессиональной среды вуза. Поэтому данный фактор мы назвали «Условия профессиональной подготовки». Образы идеального и реального вуза состоят только из ядерных характеристик. Образ факультета включает специфичные характеристики по данному фактору. Так, образ реального факультета по данному фактору дополнительно включает в себя следующие характеристики (таблица 1): высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами, престижность диплома. Отметим, что первая характеристика включена в образ идеального факультета по фактору «Социальные условия». Вторая характеристика включена в образ идеального факультета, в фактор «Профессиональные условия», являясь специфичной для всего образа факультета по сравнению с образом вуза. Также в образе идеального факультета в фактор 3 входят характеристики: непредвзятость к студентам, отсутствие коррупции, возможность трудоустройства по специальности – характеристики, специфичные для фактора 1 «Рамочные условия» образа идеального вуза и реального факультета.

Таблица 1

**Компоненты структуры образа вуза и факультета
(факторный анализ)**

Образ вуза						Образ факультета					
Идеальный			Реальный			Идеальный			Реальный		
ФАКТОР 1 – Рамочные условия											
24.00%			20.70%			20.20%			23.30%		
	%	<i>r</i>		%	<i>r</i>		%	<i>r</i>		%	<i>r</i>
НПС	8	0.63	СПК	12	0.71	СПК	7	0.54	НПС	9	0.66
ОК	10	0.7	МТБ	13	0.73	УЖИ	14	0.76	ОК	9	0.64

ВТС	8	0.6	СПУ	13	0.75	МТБ	14	0.76	ВТС	10	0.67
СПК	9	0.65	РБД	10	0.64	СПУ	15	0.77	СПК	9	0.65
УЖИ	9	0.66				РБД	10	0.65	УЖИ	10	0.68
МТБ	9	0.66							МТБ	10	0.7
СПУ	10	0.7							СПУ	12	0.76
									РБД	7	0.57
ФАКТОР 2 – Социальные условия											
24.00%			19.10%			19.10%			21.70%		
	%	<i>r</i>		%	<i>r</i>		%	<i>r</i>		%	<i>r</i>
СЖС	14	0.83	СЖС	13	0.71	СЖС	8	-0.55	СЖС	14	0.72
ДС	11	0.71	ДС	13	0.71	ВДА	18	-0.82	ДС	12	0.67
ВДА	14	0.83	ВДА	17	0.8	ОС	12	-0.67	ВДА	17	0.78
ККО	9	0.65	МНС	12	0.68	ККО	12	-0.67	ККО	9	0.58
МНС	8	0.62	УЖИ	9	0.58	МНС	11	-0.66	АВЖ	10	0.6
АВЖ	8	0.62				АВЖ	9	-0.58			
РБД	7	0.57									
ФАКТОР 3 – Профессиональные условия											
18.80%			16.40%			25.20%			18.20%		
	%	<i>r</i>	<i>r</i>	%	<i>r</i>		%	<i>r</i>		%	<i>r</i>
ВПС	15	0.75	ПКП	19	-0.8	ВПС	10	0.69	ВПС	9	-0.64
ПКП	19	0.83	КП	22	-0.9	ПКП	11	0.76	ПКП	16	-0.84
КП	17	0.79	ПЗС	15	-0.7	КП	12	0.79	КП	16	-0.84
ПЗС	12	0.68				ПЗС	10	0.72	ОС	9	-0.63
						ПД	8	0.64	ПЗС	13	-0.74
						НПС	8	0.62	ПД	9	-0.63
						ОК	8	0.65			
						ВТС	8	0.62			

Наблюдаемые факторы и их постоянность указывают на наличие групп, являющихся компонентами образа вуза и факультета:

1. Рамочные условия.
2. Социальные условия.

3. Условия профессиональной подготовки.

Содержательные вариации внутри данных групп указывают и на различия в образах идеального и реального вуза и факультета.

Однако, как мы видим из таблицы 1, состав факторов не включает все характеристики, а отражает общую тенденцию к объединению. Для выяснения структурного состава каждого образа из четырех объектов мы провели корреляционный анализ и на основе полученных матриц провели структурный анализ. В частности, методом «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов) [49] мы сравнили структуру базовых качеств различных групп. Результаты показывают, что структуры образов идеального и реального вуза, идеального вуза и идеального факультета, реального вуза и реального факультета различны между собой. Структуры образов реального вуза и идеального факультета, реального факультета и идеального вуза, идеального и реального факультетов гомогенны.

При этом базовыми качествами являются характеристики: востребованность предлагаемых специальностей, качество преподавания и расположение и близость к дому (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты проверки матриц
интеркорреляций характеристик образа вуза
и факультета на гомогенность – гетерогенность
по методу «экспресс- χ^2 »**

	<i>ОИВ</i>	<i>ОРВ</i>	<i>ОИФ</i>	<i>ОРФ</i>
Образ идеального вуза (ОИВ)	1	0.44	0.46	0.61
Образ реального вуза (ОРВ)		1	0.67	0.25
Образ идеального факультета (ОИФ)			1	0.68
Образ реального факультета (ОРФ)				1

Примечание: $r_s=0.57$ при $p<0.01$

Для сравнения образов идеального и реального вуза и факультета нами были введены 4 индекса – индекс идеализации вуза (ИИВ), индекс идеализации факультета (ИИФ), индекс эквивалентности образов идеального вуза и факультета (ИВФ) и индекс эквивалентности образов реального вуза и факультета

(РВФ). Индексы рассчитываются по формуле Спирмена, и их максимальное значение составляет 1. Идеализация вуза представляет собой соответствие системы предъявляемых требований реальным характеристикам вуза, в котором обучаются студент. Идеализация образа факультета по аналогии с предыдущим индексом означает степень близости оценки существующего факультета, на котором обучается студент, с предпочитаемым факультетом, его условиями.

3.2. Влияние адаптированности студентов на образ вуза

Рассмотрение вопроса о влиянии адаптированности студентов на образ вуза и факультета проводилось с помощью методики СПА (К. Роджерс, Д. Даймонд) [112].

Анализ особенностей взаимосвязи образов вуза и факультета с адаптацией студентов мы проводили, опираясь на данные аналитического и структурного этапа. При этом для дифференциации по уровню адаптированности нами использован метод полярных групп: выделено три группы по степени адаптированности, дальнейшее рассмотрение проводится при исключении группы со средними значениями.

Высокоадаптированные студенты обладают значимо более высокими показателями удовлетворенности образом жизни, общением, ситуацией, своей деятельностью. Они в более высокой степени принимают других людей и обладают высокими показателями самопринятия и уровня эмоциональной комфортности (Приложение 3). Высокоадаптированные испытуемые выше оценивают существующие на факультете условия профессиональной подготовки, а также уровень стиля жизни студентов и возможность трудоустройства. Также они выше оценивают необходимый на факультете уровень корпоративной культуры. Низкоадаптированные студенты характеризуются повышенными требованиями к рамочным условиям вуза: близость к дому, стоимость услуг, внутренний и внешний вид. Также при низкой адаптации отмечено наличие дифференциации образов реального вуза и факультета.

На структурном уровне анализа нами рассматривались матрицы интеркорреляции (размерность 84x16), отражающие взаимосвязи между параметрами адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета.

Таблица 3

**Результаты проверки матриц интеркорреляций
характеристик образа вуза и факультета
на гомогенность – гетерогенность
по методу «экспресс- χ^2 »**

	Уровень адаптированности	1	2
1	Низкий	1	-0.14
2	Высокий		1

Примечание: $r_s=0.47$ при $p<0.01$

Анализ однородности матриц интеркорреляций по методу «экспресс- χ^2 » показал их гетерогенность (табл. 3), что означает качественное своеобразие структуры взаимосвязей параметров адаптированности и характеристик образа вуза и факультета (ВАСиОВ). Таким образом, с повышением уровня адаптированности структура ВАСиОВ глубоко трансформируется и обретает специфические признаки (ввиду отрицательных значений $\rho=-0.14$: $p<0.01$).

Отметим также и тот факт, что с ростом социальной адаптированности отмечается значительный рост дивергентности структуры ВАСиОВ (в 4 раза) при одновременном уменьшении в 1.4 раза ее когерентности, что ведет и к понижению ИОС. Таким образом, повышение социальной адаптированности ведет к качественной трансформации структуры ВАСиОВ с доминирующей тенденцией интеграции (динамика ИКС:ИДС от 110:9 до 9:5) с интенсивной дифференциацией (табл. 4).

***Структурные индексы структур ВАСиОВ в группе
с низким (Ан) и высоким (Ав) уровнем
адаптированности***

<i>Индекс</i>	<i>Ан</i>	<i>Ав</i>
Индекс когерентности структуры	220	162
Индекс дивергентности структуры	18	72
Индекс организованности структуры	202	90

Базовыми компонентами структуры ВАСиОВ с максимальными весами у низкоадаптированных студентов является эмоциональная комфортность, которая у данной группы испытуемых мала и проявляется в эмоциональной нестабильности. Данный показатель положительно коррелирует с характеристиками образа идеального и реального вуза. Согласно данным исследования, при понижении уровня эмоциональной комфортности для данной выборки будут характерны низкие оценки требующихся в вузе рамочных, социальных условий, а также условий профессионального развития. То есть при росте эмоциональной нестабильности низкоадаптированные студенты будут ниже оценивать требуемый в вузе стиль жизни студентов, важность стипендии, внешний и внутренний вид, профессиональную компетентность преподавателей, уровень обратной связи с преподавателями, престижность диплома университета, активность внеучебной жизни в вузе и другие характеристики. Основные связи эмоциональной комфортности с образом вуза наблюдаются с оценкой условий профессионального развития и рамочными условиями вуза. Кроме эмоциональной комфортности, базовыми компонентами структуры ВАСиОВ в группе низкоадаптированных также являются удовлетворенность общением и удовлетворенность деятельностью. Их уровень также значимо ниже, чем в группе высокоадаптированных студентов (Приложение 3).

Базовыми компонентами структуры ВАСиОВ высокоадаптированных студентов являются креативность, удовлетворенность образом жизни, стремление к саморазвитию, значимость сферы общественной жизни, самопринятие, удовлетворенность общени-

ем, оценка требуемого в вузе уровня профессиональной компетентности преподавателей и активной внеучебной жизни. Удовлетворенность образом жизни отрицательно связана с характеристиками образа вуза и факультета: при ее повышении будут наблюдаться понижение оценки предпочитаемых рамочных и социальных условий вуза (т. е. будет наблюдаться понижение требований по данным компонентам), понижение оценки существующих рамочных условий в вузе и на факультете.

Описанные результаты позволяют сделать вывод, что в группе низкоадаптированных студентов сильная взаимосвязь адаптированности и характеристик образа вуза (и факультета) будет способствовать снижению оценки образа. В число базовых компонентов, кроме того, входят характеристики образа, имеющие формальное значение: внутренний и внешний вид, престижность дипломов. Таким образом, данная структура при низком уровне социальной адаптированности будет основана на деформации образа: при уменьшении адаптированности будут уменьшаться оценки характеристик образа, прежде всего существующих условий в вузе и требуемых на факультете.

Напротив, рассматриваемая структура при высоком уровне адаптированности основана на эффекте повышения требований к условиям вуза и повышении оценки существующих в нем условий, при этом акцент находится в сфере условий профессиональной подготовки и социальных условий.

Рассматривая вопрос о взаимосвязи показателей адаптированности и характеристик образа вуза и факультета, мы отмечаем, что взаимосвязь может быть двусторонней. Это не позволяет нам утверждать, что адаптированность обуславливает формирование образа, или наоборот – образ обуславливает процесс адаптации. Корреляционный анализ не позволяет ответить прямо на поставленный вопрос, поскольку он лишь фиксирует статичную связь между обозначенными переменными. Однако взаимосвязь – это не только отношения между переменными, основанные на взаимной связи; это еще и влияние. Для решения данной проблемы нами был использован метод корреляционных отношений η^2 , который показывает направленность связи [26]. Для анализа нами использовались только связи,

значимые на уровне $p < 0.01$. Полученные коэффициенты корреляционных отношений показывают, что эта связь односторонняя: адаптированность влияет на формирование образа вуза и факультета. При этом разные параметры адаптированности влияют на образ вуза и факультета с разной силой. Так, наибольшее влияние на формирование образа вуза и факультета оказывают параметры социальной адаптированности: самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность.

Данное влияние одинаково свойственно для групп низко- и высокоадаптированных студентов. Кроме того, социальная адаптированность односторонне и значимо детерминирует формирование образа. Обратное влияние не значимо.

Различия в причинно-следственных связях между группами низко- и высокоадаптированных студентов обнаружены в отношении показателей терминальных ценностей личности. Так, значимость в жизни высокоадаптированных студентов проблем жизни общества влияет на оценку имеющихся в вузе рамочных условий и условий профессионального развития в вузе и на факультете, а также на оценку требуемых условий профессионального развития в вузе. Для низкоадаптированных студентов такой зависимости не обнаружено, что подтверждает значимость данного параметра в рассматриваемой структуре высокоадаптированных студентов.

Для высокоадаптированных студентов (по социальному компоненту) отмечена и другая закономерность: их стремление к повышению уровня своей образованности (сфера обучения) влияет на оценку существующих в вузе условий профессиональной подготовки.

Для низкоадаптированных студентов характерна иная причинно-следственная связь адаптированности и образа вуза и факультета: значимость профессиональной сферы и их стремление к реализации своих творческих возможностей влияют на оценку внутреннего и внешнего вида помещений вуза (имеющихся и требуемых соответственно). Данный факт еще раз подтверждает гипотезу о деформации образа вуза под воздействием низкой социальной адаптированности студентов.

Нами не обнаружено причинно-следственных связей удовлетворенности с характеристиками образа вуза и факультета. Однако отмечено, что идеализация вуза и факультета влияет на показатели вузовской адаптированности: данное влияние бывает одно- и двусторонним. Двусторонне равносильное влияние наблюдается для показателей социальной адаптированности: эмоциональной комфортности, самопринятия, принятия других. Удовлетворенность и показатели ценностной сферы связаны с индексами односторонне, детерминируются ими. Тем не менее нами отмечены исключения: значимость сферы общественной жизни влияет на идеализацию факультета ($\eta^2=0.64$; $p<0.01$ и $\eta^2=0.60$; $p<0.01$ для низко- и высокоадаптированных студентов соответственно); стремление к уровню своей образованности высокоадаптированных студентов влияет на идеализацию вуза ($\eta^2=0.61$; $p<0.01$), а у низкоадаптированных – на степень эквивалентности образов реального вуза и факультета ($\eta^2=0.65$; $p<0.01$). При этом обратное влияние на адаптированность также превышает прямое и также значимо. То есть идеализация вуза и факультета влияет на адаптированность студентов.

Приведенные данные причинно-следственных связей позволяют говорить о следующих закономерностях:

1. Социальная адаптированность студентов влияет на формирование образа вуза и факультета. Данное влияние проявляется при низком и высоком уровне адаптированности. При этом высокая социальная адаптированность в большей мере влияет на формирование образа.

2. Адаптированность студентов детерминируется уровнем идеализации вуза и факультета, степенью эквивалентности образов идеального вуза и факультета, а также реальных объектов.

3.3. Закономерности детерминации взаимосвязи адаптированности студентов с образом вуза

Как мы уже определили, адаптированность влияет на формирование образа. Но и образ (идеализация) влияет на адаптированность. Разумно предположить, что данная взаимосвязь будет

детерминироваться рядом факторов. В первой главе мы выделили такие факторы, относящиеся к социально-демографическим и социально-психологическим характеристикам. Профессионально-личностное становление студента протекает под влиянием системы внутреннего и внешнего воздействия (А. М. Акбаева, Л. И. Анциферова, Т. А. Ратанова). Соответственно данному тезису мы рассматриваем влияющие факторы в двух сериях анализа данных – детерминацию ВАСиОВ объективными и субъективными факторами.

Нашей задачей на данном этапе анализа является описание особенностей взаимосвязи параметров адаптированности и характеристик образа вуза в зависимости от следующих факторов:

1. Объективные факторы: пол, статус проживания, тип довузовской подготовки.

2. Субъективные факторы: тип и уровень мотивации обучения в вузе, сфера и уровень интернальности, стратегии совладающего поведения и их уровень.

Объективные детерминанты – социально-демографические факторы. Согласно существующим взглядам, основными из них являются пол, возраст, статус проживания, наличие довузовской подготовки, условия среды вуза.

3.3.1. Половая специфика взаимосвязи адаптированности студентов с образом вуза

Согласуясь с выводами теоретической главы, мы предположили, что пол является важным фактором адаптированности студентов, а также детерминантой образа вуза и факультета и всей системы взаимной связи образа с адаптированностью.

Результаты исследования показали, что данное предположение справедливо. Анализ достоверности различий позволил установить, что юноши и девушки адаптированы в разной степени. В частности, девушки больше социально адаптированы, юноши же в большей мере адаптированы профессионально (Приложение 4). Это подтверждают результаты других исследователей [76, 98]. Кроме того, нами отмечено, что для юношей характерны более высокие значения показателей

терминальных ценностей и значимости сферы профессиональной деятельности и сферы общественной жизни.

Установлено, что юноши выше девушек оценивают существующие в вузе условия профессиональной подготовки, а также желаемые социальные условия в вузе (Приложение 4). Более высокая оценка юношами наличия достойной стипендии в вузе и предпочитаемом факультете, желаемая престижность дипломов вуза и наличие в нем соответствующей материально-технической базы, высокая оценка существующего внешнего и внутреннего вида помещений говорят о некоторой деформации образа в сторону формальных и прагматических требований.

Анализ на структурном уровне позволил установить, что структура взаимосвязей между показателями адаптированности студентов и образом вуза и факультета (ВАСиОВ) у юношей и девушек значимо различается. Данное заключение основано на результатах проверки матриц интеркорреляции по методу «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов [49]) (табл. 5).

Таким образом, юноши и девушки характеризуются качественно своеобразными ($p < 0.01$) структурами ВАСиОВ. Для детального описания обратимся к анализу матриц интеркорреляций.

Базовыми компонентами структуры взаимосвязей показателей адаптированности студентов-юношей и характеристик образа вуза и факультета (ВАСиОВ) являются терминальные ценности: значимость сферы общественной жизни, престиж, креативность, активные социальные контакты, значимость сферы профессиональной деятельности – показатели, которые у юношей имеют достоверно более высокие значения, чем у девушек (Приложение 4).

При этом все они положительно связаны с характеристиками образа. Лишь более низкий, чем у девушек, уровень социальной адаптированности связан отрицательно с оценкой желаемых рамочных условий в вузе. То есть понижение социальной адаптированности у юношей будет сопровождаться повышением требований к формальным и социальным условиям вуза, таким как стоимость предоставляемых услуг, социально-психологический климат, внутренний и внешний вид

помещений, престижность диплома, условия жизни для иногородних студентов. Однако при этом будет отмечаться понижение оценки условий на факультете: востребованность специальности, достойность стипендии, возможность трудоустройства – и требования к профессиональным компетенциям преподавателей.

Таблица 5

Анализ матриц интеркорреляции взаимосвязей показателей адаптированности и характеристик образа вуза и факультета на гомогенность по методу «экспресс- χ^2 » для статичных факторов

		<i>Пол¹</i>		
		1	2	
1	Мужской	1	-0.04	
2	Женский		1	
		Статус студента по месту проживания²		
		1	2	
1	Местный	1	-0.13	
2	Иногородний		1	
		Тип довузовской подготовки³		
		1	2	3
1	Подготовка к экзаменам	1	0.21	0.32
2	Освоение специальности		1	0.05
3	Отсутствие подготовки			1

Примечание:

1 – $r_s=0.48$ при $p<0.01$; 2 – $r_s=0.47$ при $p<0.01$; 3 – $r_s=0.41$ при $p<0.01$

Базовыми элементами структуры ВАСиОВ девушек-студенток являются показатели социальной адаптированности и удовлетворенности: удовлетворенность здоровьем, ситуацией, общением, самопринятие, а также значимость профессиональной жизни. Показатель удовлетворенности образом жизни у девушек, однако, несет дезинтегрирующую функцию – она отрицательно связана с оценкой предпочитаемых социальных условий и условий профес-

сиональной подготовки в вузе, а также с оценкой имеющихся рамочных и социальных условий в вузе и на факультете. Важность сферы профессиональной жизни для девушек достоверно ниже, чем у юношей. Кроме того, у них она отрицательно связана с оценкой имеющихся на факультете социальных условий, в отличие от юношей, у которых высокая значимость сферы профессиональной жизни связана с высокой оценкой имеющихся на факультете социальных условий. Таким образом, по данному показателю наблюдается инверсия: его рост у юношей связан с ростом оценки социальных условий своего факультета, а у девушек – с понижением требований к его формальным условиям. Отмечается еще одна инверсия в отношении показателя значимости для студентов оценки своих действий со стороны важных для них лиц: высокий уровень данного стремления у юношей связан с оценкой социальных и профессиональных условий на факультете и с требованием к ним в вузе, а у девушек – наоборот. Девушкам более свойственно ориентироваться на свое мнение, и данная тенденция коррелирует с оценкой условий профессиональной подготовки на факультете и его рамочных условий.

Таблица 6

***Структурные индексы матриц интеркорреляций
ВАСиОВ в отношении статичных факторов***

	Пол		Статус проживания		Довузовская подготовка		
	М	Ж	ИГ	М	ПЭ	ОС	ОП
Индекс когерентности структуры	658	144	322	174	210	652	194
Индекс дивергентности структуры	20	122	28	56	150	32	18
Индекс организованности структуры	638	22	294	118	60	620	176

Примечание:

М – юноши; Ж – девушки; ИГ – иногородние студенты; М – местные студенты; ПЭ – подготовка к экзаменам; ОС – освоение профессии; ОП – отсутствие подготовки.

В целом описываемая структура для женской выборки характеризуется гораздо меньшей интегрированностью показателей адаптированности с образом вуза: ИКС выше в группе юношей в 4.6 раза (табл. 6). То есть структура взаимосвязей адаптированности студентов с характеристиками образа вуза и факультета у юношей более богата и менее лабильна: индекс дивергентности для данной структуры у юношей меньше в 6 раз. Доминирующей тенденцией в структуре ВАСиОВ юношей является интеграция (ИКС:ИДС = 33:1), у девушек выражены тенденции интеграции и дезинтеграции практически в равной мере (ИКС:ИДС = 7:6).

Таким образом, для структуры ВАСиОВ юношей характерно преобладание интеграционной тенденции, для данной структуры у девушек – тенденции интеграции и дезинтеграции. Рассмотрение корреляционных связей между показателями вузовской адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета выявило закономерности в отношении данных тенденций в двух рассматриваемых группах.

Интеграция показателей адаптированности юношей с образом вуза основана на преобладании связей адаптированности с оценкой представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки, а также с требованиями к ним в вузе и на факультете. Структура ВАСиОВ в группе девушек построена иначе: интеграция основана на связи адаптированности с оценкой представленных в вузе и на факультете условий профессиональной подготовки. В то время как оценка рамочных условий на факультете, требования к ним и к условиям профессиональной подготовки коррелируют с показателями адаптированности отрицательно. Данная закономерность говорит о том, что повышение адаптированности девушек сопровождается двунаправленным процессом повышения оценки тех условий в вузе и на факультете, которые способствуют профессиональному развитию и качественной подготовке при одновременном сокращении требований к ним, а также к формальным условиям, таким как стоимость обучения, материально-техническая база, социально-психологический климат.

Для установления причинно-следственных связей между адаптированностью юношей и девушек в вузе и образом вуза и факультета мы использовали метод подсчета корреляционного отношения η^2 [26].

По результатам применения метода отмечено одностороннее влияние адаптированности студентов на формирование образа вуза и факультета. Социальная адаптированность юношей и девушек влияет на все характеристики изучаемых образов. Обнаружено, что более высокая значимость для юношей проблем жизни общества влияет на формирование идеального образа вуза (оценку предпочитаемых в вузе социальных условий и условий профессионального развития). Оценка юношами предпочитаемой в вузе профессиональной компетентности преподавателей зависит от высокого стремления к признанию и уважению со стороны, а также от значимости установления благоприятных контактов с окружающими. Высокое стремление юношей к достижению ощутимых результатов определяет оценку имеющейся на факультете материально-технической базы. Стремление юношей к повышению уровня своей образованности влияет на оценку необходимых рамочных условий вуза и имеющихся в нем социальных условий.

Также выявлено, что идеализация вуза и факультета влияет на адаптированность студентов юношей и девушек. Однако данное влияние может быть двусторонним: у девушек низкие показатели значимости сферы общественной жизни и стороннего оценивания себя значимо влияют на идеализацию вуза ($p < 0.01$).

3.3.2. Влияние места проживания студентов на взаимосвязь их адаптированности с образом вуза

Теоретический анализ позволил установить, что адаптированность студентов детерминируется тем, являются они иногородними или местными жителями. Приезжие студенты сталкиваются с рядом трудностей в сравнении с теми их коллегами, которые проживают на данной территории на протяжении многих лет.

Действительно, студенты представляют собой изначально различающиеся группы. Специфика проявляется в следующем.

Иногородние студенты в большей степени ориентированы на обучение в данном вузе и на факультете. Их решение поступать в вуз сопровождалось осознанием последующих неудобств, связанных с переездом. Выбор вуза сопровождался изучением альтернатив и сбором подробной информации для определения оптимального варианта. Поэтому можно предположить, что данная группа студентов высоко оценивает и вуз, и факультет, на котором обучается (если их условия соответствуют представлениям до поступления). Местные студенты во многом действуют с позиции выбора вуза в родном городе, где они живут со своей семьей.

Данные предположения подтверждаются результатами анализа достоверности различий между иногородними и местными студентами по их вузовской адаптированности и сформированности образа вуза и факультета. Для иногородних студентов характерна высокая значимость сферы профессиональной деятельности и большее стремление к повышению уровня своей образованности ($p < 0.05$) (Приложение 5). В то же время им свойственно более высокое, чем для местных студентов, стремление к признанию, уважению, одобрению со стороны других людей ($p < 0.05$) и к установлению с другими людьми благоприятных отношений ($p < 0.01$). Отмечено, что иногородние студенты выше оценивают существующие в вузе и на факультете социальные и рамочные условия, условия профессионального обучения в вузе, а также в большей мере оценивают предпочитаемые социальные и рамочные условия. Можно также заключить, что иногородние студенты ожидают от вуза определенных социальных и рамочных условий, предъявляя более высокие требования к материально-технической базе вуза, его социально-психологическому климату, престижности дипломов, к отсутствию коррупции и непредвзятости к студентам, к стилю жизни студентов в вузе и размеру выплачиваемой стипендии. В своем вузе они видят более высокие дальнейшие возможности для трудоустройства по специальности и выше оценивают текущий уровень профессиональных знаний и умений студентов, которые дает вуз. Таким образом, образ вуза и факультета у местных

студентов деформирован в сторону меньшей оценки имеющихся социальных и рамочных условий в вузе и на факультете.

Помимо выбора вуза существует иной аспект – условия проживания. Для местных студентов они почти не изменяются. Изменяются только условия обучения с переходом из школы в вуз. Для иногородних же студентов изменяется и среда обучения, и среда города, формируется совершенно новый круг знакомых. Кроме того, иногородние студенты живут во время обучения в иных бытовых условиях: вне семьи, самостоятельно, затрачивая дополнительное время на свое обеспечение. Как показало исследование, местные студенты (г. Ярославль) более социально адаптированы ($p < 0.01$), испытывают больший социальный комфорт ($p < 0.05$), в большей мере принимают себя и других людей ($p < 0.05$).

Рассмотрение различий между местными и иногородними студентами на структурном уровне показывает, что для их структур ВАСиОВ характерно глубокое качественное своеобразие ($r = -0.13$; $p < 0.01$) (табл. 5), что позволяет судить о различиях и на уровне закономерностей. Из таковых прежде всего стоит отметить структурные эффекты.

В целом для структур ВАСиОВ обеих рассматриваемых групп характерно преобладание тенденции интеграции. Однако уровень ИКС показывает, что данная тенденция в группе иногородних студентов выражена в значительно большей степени (в 1.9 раза). При этом структура ВАСиОВ в группе иногородних студентов характеризуется в 2 раза более слабой тенденцией к дивергентности, по сравнению с группой местных студентов. Данные факты отражаются и на общей организации структуры взаимосвязей показателей адаптированности студентов с образом вуза и факультета (ВАСиОВ) (табл. 6). Значение индекса организованности структуры ВАСиОВ в группе иногородних студентов по сравнению с таковой в группе местных студентов в 2.5 раза выше, а значит, выше ее жесткость и ниже лабильность.

Лабильность структуры ВАСиОВ местных студентов обеспечивается такими базовыми компонентами, как удовлетворенность деятельностью и удовлетворенность образом жизни, отрица-

тельно коррелирующими с оценкой формальных условий вуза и факультета. Базовыми компонентами структуры ВАСиОВ местных студентов являются показатели их социальной адаптированности, оценка условий профессионального развития на факультете.

Базовыми компонентами рассматриваемой структуры в группе иногородних студентов является высокая значимость сферы обучения и сферы общественной жизни, сильное стремление к признанию со стороны, к саморазвитию и достижениям, удовлетворенность деятельностью и общением – то есть связи адаптированности и образа находятся в области ценностной сферы и удовлетворенности. Также в нее входит оценка существующих в вузе и на факультете социальных и рамочных условий, из которых стоит отметить оценку востребованности предлагаемых специальностей вуза, внешний и внутренний вид его помещений; оценку достойности стипендии.

Важно отметить следующую закономерность, проистекающую из анализа матриц интеркорреляций ВАСиОВ в группе местных студентов. Адаптированность данных студентов связана с оценкой социальных условий на своем факультете, а также с оценкой условий профессиональной подготовки, представленных на факультете и в вузе. При этом показатели адаптированности одновременно отрицательно коррелируют с требованиями студентов к социальным и формальным условиям факультета. Таким образом, прослеживается структурная инверсия, которая заключается в противопоставлении оценки идеальных и реальных характеристик факультета и вуза. Данная инверсия имеет несколько контекстов. Во-первых, разнонаправленность оценки предпочитаемых и представленных характеристик. Во-вторых, противопоставление связи адаптированности с образом вуза ее связи с образом факультета. В-третьих, характер условий, с которыми связана адаптированность студентов: рамочных, социальных или профессиональных.

Обозначенные тенденции позволяют судить об общих закономерностях взаимной обусловленности адаптированности студентов и оценки условий вуза и факультета. Тем не менее для полноты описания взаимосвязи данных параметров и

характеристик представляется важным выделить причинно-следственные связи и обозначить детерминационные закономерности в структуре ВАСиОВ. Для решения данной задачи нами применялся метод вычисления корреляционного отношения η^2 [26]. Анализ направления влияний позволил судить, что социальная адаптированность (все ее составляющие) в значительной мере влияет на формирование образа вуза и факультета. В то же время идеализация вуза и факультета влияет на все параметры адаптированности студентов. Также установлено, что стремление местных студентов к повышению уровня своей образованности влияет на уровень идентичности образов реального вуза и факультета.

3.3.3. Зависимость взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза от типа довузовской подготовки

Довузовская подготовка – комплекс мероприятий в системе непрерывного образования, направленных на достижение готовности абитуриентов к сознательному выбору своей будущей профессии и продолжению образования на следующей ступени. Она создает предпосылки для повышения эффективности обучения поступивших в вуз, их более легкой и продуктивной адаптации к системе высшего образования, для формирования и позитивного подкрепления мотивации к профессиональной деятельности [1, 92].

Подготовка будущих студентов к поступлению в вуз является важным дифференцирующим фактором. Во-первых, она определяет уровень готовности старшеклассников к обучению в вузе. Данная готовность может выражаться в достаточности знаний, в выработке умений и навыков, которые необходимы при освоении будущей профессии; в формировании профессиональной мотивации, интереса к области знаний.

Разные типы подготовки к вузу способствуют разной готовности. Такой тип, как прохождение подготовительных курсов, школы молодых специалистов, работа с репетитором, изначально нацелен не на подготовку к вузу, в собственном понимании, а на подготовку к поступлению в вуз, на прохождение

вступительных испытаний. Тем самым данный тип подготовки не способствует предпрофессиональной подготовленности абитуриентов и отвечает лишь формальным требованиям.

Другой тип подготовки заключается в участии школьников в олимпиадах и конференциях, что предполагает активное освоение профессиональных знаний, выработку умений оперировать информацией в выбранной сфере знаний, формирование первичных умений и навыков.

Выделяется и третий тип подготовки – самостоятельное освоение предметов, соответствующих направлению подготовки в вузе. Данная группа школьников дифференцирована и представлена как учащимися, недостаточно ориентированными на определенную область подготовки, так и теми, кто просто не считал необходимым прибегать к иным типам подготовки.

Во-вторых, представленные три типа довузовской подготовки можно рассматривать и в другом контексте – как показатель характеристик личности студентов. Студенты, которые на этапе школы активно занимались изучением сферы знаний, соответствующей направлению подготовки в вузе, – наиболее мотивированные на обучение студенты. Они хорошо представляют, в чем заключается направление их обучения и какие перспективы оно им несет. Данные студенты осознанно выбирали вуз и факультет, которые могли предоставить им достаточные условия для продолжения подготовки.

Студенты, которые готовились не к самой профессии, а к поступлению в вуз, – группа учащихся, определившаяся с направлением подготовки в вузе на последних этапах обучения. Выбор вуза и факультета ими осуществлялся на основе осознаваемых перспектив и трудности поступления и обучения. Те студенты, которые готовились к обучению в вузе самостоятельно, представляют собой группу учащихся, наименее ориентированных на профессиональную подготовку. Это так называемые «случайные» студенты, определившиеся с поступлением в последний момент.

Таким образом, при исследовании мы рассматривали три группы студентов в зависимости от типа довузовской подготовки: с отсутствием подготовки (группа 1), с подготовкой исклю-

чительно к экзаменам (группа 2), с подготовкой путем освоения профессии (группа 3).

Исследование показало, что выделенные группы отличаются адаптированностью по показателям ценностной сферы: для студентов, причисленных к группе 1, характерна более высокая значимость сферы общественной жизни, а также высокое стремление к саморазвитию и установлению благоприятных контактов с окружающими (Приложение 6). Студенты, не прошедшие ни одного из видов подготовки к вузу, выше оценивают имеющиеся в вузе и на факультете рамочные условия: материально-техническую базу, стоимость обучения, социально-психологический климат. Высокая оценка рамочных условий отражает декларируемые и обсуждаемые условия, формальные характеристики вуза и факультета, которые закреплены в их образе и презентуются широкой публике через СМИ.

Установлено, что студенты, проявлявшие сверхнормативную активность еще до поступления в вуз, ниже оценивают реальные вузовские условия профессиональной подготовки, чем студенты, не отличающиеся активностью, и студенты, которые перед поступлением проходили знаниевую подготовку (Приложение 6). Таким образом, можно предположить, что после поступления в вуз студенты, рано ориентированные на получение профессии, сталкиваются в вузе с условиями, не соответствующими их ожиданиям. Однако вуз объединяет в себе не один факультет и ведет подготовку по множеству специальностей, поэтому оценка условий профессиональной подготовки во всем вузе может и не быть высокой. Образ вуза складывается не только по оценке своего факультета: при обучении студенты часто сталкиваются с преподавателями иных факультетов вуза, которые ведут дисциплины общего цикла, а также они оценивают другие факультеты вуза. Поэтому полученные результаты указывают на то, что студенты, склонные к сверхнормативной нагрузке при профессиональной подготовке, ниже оценивают именно условия профессиональной подготовки при их контрасте со своим факультетом (Приложение 6), положительно выделяя его среди остальных в вузе.

Изучение взаимосвязей между параметрами адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета в каждой из выделенных групп студентов показало значительные различия между ними, что фиксируется при сравнении матриц интеркорреляций на гомогенность (табл. 5). Данное сравнение проведено с использованием метода «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов [49]).

Анализ структурных индексов (табл. 6) показывает, что максимальная когерентность характерна для структуры ВАСиОВ студентов, относящихся к группе ориентированных на профессиональное развитие (группа 3) – она в 3.1 раза выше, чем в данной структуре студентов, прошедших довузовскую подготовку в форме получения дополнительных знаний, и в 3.4 раза выше, чем в структуре ВАСиОВ студентов, которые не проходили ни один вид довузовской подготовки. При этом максимальная дивергентность наблюдается в описываемой структуре у студентов, прошедших разнообразные курсы или подготовку с репетитором: она в 4.7 раза выше, чем аналогичный результат в группе студентов с активной подготовкой, и в 8.3 раза выше, чем в группе без подготовки.

Это означает, что ранняя ориентация на профессиональную сферу жизни способствует интеграции адаптации студентов с образом вуза и факультета, росту из взаимной связи (увеличение числа и силы связей), становлению жесткой структуры ВАСиОВ. Данный факт означает, что с ростом адаптированности будет расти оценка условий вуза и факультета. И наоборот, повышение адаптированности в группе студентов, ориентированных на поступление в вуз, будет сопровождаться понижением оценки условий вуза и факультета.

Рассмотрим данные закономерности подробнее, проанализировав матрицы интеркорреляции описываемых групп студентов.

Базовые компоненты структуры ВАСиОВ описываемых групп студентов позволяют судить, какие параметры адаптированности в большей мере связаны с характеристиками образа вуза и факультета. Так, для студентов, которые обучаются в вузе без предварительной довузовской подготовки, такими компонентами являются общий уровень социальной адаптированности и его отдельные показатели, а также удовлетво-

ренность общением и ситуацией – то есть образ вуза связан с социальным компонентом адаптированности студентов. Студенты, прошедшие экстенсивную подготовку, также характеризуются активным включением в структуру ВАСиОВ социальной адаптированности, но в данном случае она будет отрицательно связана с образом вуза и факультета: с повышением социальной адаптированности оценка условий вуза и факультета будет понижаться. Ядро структуры ВАСиОВ студентов, интенсивно подготовленных к вузу и обучению на факультете, представлено ценностной сферой: его составляет значимость общественной жизни, стремление к установлению благоприятных контактов окружающих и ориентация на их мнение о себе.

Детальное рассмотрение позволило установить следующие закономерности.

Адаптированность студентов, которые не проходили обозначенных форм довузовской подготовки и самостоятельно готовились к поступлению в вуз, связана с оценкой предпочитаемых и имеющихся рамочных условий факультета. Ведущая роль принадлежит социальному компоненту адаптации студентов. Данные связи положительны, что означает следующее: увеличение социальной адаптированности студентов будет сопровождаться повышением оценки предпочитаемой стоимости услуг, близости факультета к дому, социально-психологического климата в нем, то есть будет сопровождаться повышением требований к факультету, его рамочным условиям. Будут возрастать оценка имеющейся и требуемой материально-технической базы факультета. Также рост социальной адаптированности будет сопровождаться ростом оценки социальных условий, которые имеются на факультете. Соответственно описываемая связь может трактоваться и наоборот: уменьшение социальной адаптированности будет сопровождаться падением оценки предпочитаемых и имеющихся рамочных и социальных условий. Вызывает интерес также связь удовлетворенности общением и удовлетворенности ситуацией с оценкой предпочитаемого уровня знаний и умений студентов вуза: при росте удовлетворенности возрастет требование к данной характеристике предпочитаемых в вузе условий про-

фессионального развития. Отметим также и то, что из всех характеристик образа вуза и факультета в наибольшей мере с адаптированностью в данной группе студентов связана оценка присущего вузу внешнего и внутреннего вида, а также достоянность стипендии на факультете.

Особенностью структуры ВАСиОВ студентов, ориентированных при подготовке к вузу на поступление, также является преобладание связи между их адаптированностью и оценкой рамочных и социальных условий. Однако их социальная адаптированность, а также удовлетворенность образом жизни отрицательно связаны с оценкой предпочитаемых и имеющихся рамочных и социальных условий в вузе. То есть с повышением социальной адаптированности студентов в вузе, с ростом самопринятия будет наблюдаться понижение требований к расположению вуза, его материально-технической базе, внутреннему социально-психологическому климату, стоимости услуг, внешнему и внутреннему виду, к корпоративной культуре. Несомненно, это характеризует более зрелую личность. Кроме того, при этом будет наблюдаться и повышение оценки существующих на факультете условий профессиональной подготовки, а также требований к ним. Рост удовлетворенностью образом жизни и ситуацией будет сопровождаться понижением оценки предпочитаемых и существующих в вузе социальных условий – и ростом оценки условий профессионального развития.

Структура ВАСиОВ студентов, изначально высокоориентированных на активное освоение предпочитаемой профессиональной сферы, характеризуется большим количеством связей и их высокой силой. Таким образом, данная структура более стабильна. Ее базовые компоненты: значимость сферы общественной жизни, стремление к установлению благоприятных взаимоотношений с окружающими и ориентация на их оценку, эмоциональная комфортность, стремление к саморазвитию, удовлетворенность деятельностью, ситуацией – положительно связаны с оценкой требуемых в вузе и на факультете социальных и рамочных условий, а также с оценкой имеющихся на факультете социальных условий и условий профес-

сиональной подготовки. То есть повышение удовлетворенности и названных стремлений будет сопровождаться повышением требований к социальным и рамочным условиям вуза и факультета, повышением оценки уже имеющихся на факультете социальных условий, условий профессиональной подготовки. И наоборот, понижение оценки будет наблюдаться при уменьшении названных показателей адаптированности. Таким образом, адаптированность в данной группе связана в основном с уровнем требований к вузу и факультету – с ростом адаптированности растут требования, с понижением – они опускаются.

Рассматривая взаимную связь между адаптированностью и характеристиками вуза через матрицы интеркорреляций, мы, однако, не можем судить о мере влияния одного на другое. Для установления причинно-следственных связей нами был использован метод корреляционных отношений, который позволил установить следующие закономерности.

Социальная адаптированность студентов, не прошедших довузовской подготовки и, таким образом, поступивших «просто так», детерминирует формирование образа вуза и факультета.

Далее мы обратились к анализу детерминационных связей между адаптированностью и образом. При этом использовался метод расчета корреляционного отношения. Результат показал, что в группе студентов без специальной подготовки к вузу адаптированность односторонне сильнее влияет на образ вуза и факультета, а в группе студентов, целенаправленно поступивших в вуз, наоборот, отмечено больше влияние образа вуза и факультета на адаптированность. Таким образом, мы наблюдаем закономерность, что при сильной ориентации на факультет и профессию сформированный образ определяет ход процесса адаптации.

Обратимся к анализу субъективных (субъектных) факторов: мотивации, уровня субъективного контроля и стратегий совладающего поведения.

Таблица 7

**Результаты проверки матриц интеркорреляций
характеристик образа вуза и факультета
на гомогенность-гетерогенность
по методу «экспресс- χ^2 » для субъективных факторов**

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ							
		1	2	1	2	1	2
		Приобретение знаний ¹		Овладение профессией ²		Получение диплома ³	
1	Низкий уровень	1	0.18	1	-0.02	1	0.27
2	Высокий уровень		1		1		1
ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ							
		1	2	1	2	1	2
		Общая интернальность ⁴		В области достижений ⁵		В области неудач ⁶	
1	Низкий уровень	1	-0.25	1	-0.16	1	-0.01
2	Высокий уровень		1		1		1
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ							
		1	2	1	2	1	2
		Конфронтативный копинг ⁷		Дистанцирование ⁸		Самопринятие ⁹	
1	Низкий уровень	1	0.02	1	-0.01	1	-0.17
2	Высокий уровень		1		1		1
		Социальная поддержка ¹⁰		Принятие ответственности ¹¹		Бегство-Избегание ¹²	
1	Низкий уровень	1	0.01	1	-0.01	1	-0.17
2	Высокий уровень		1		1		1
		Планирование решения проблемы ¹³		Положительная переоценка ¹⁴			
1	Низкий уровень	1	-0.14	1	-0.1		
2	Высокий уровень		1		1		

Примечание: 1 – $r_s=0.41$, $p<0.01$; 2 – $r_s=0.45$, $p<0.01$; 3 – $r_s=0.48$, $p<0.01$;
4 – $r_s=0.47$, $p<0.01$; 5 – $r_s=0.47$, $p<0.01$; 6 – $r_s=0.47$, $p<0.01$; 7 – $r_s=0.47$, $p<0.01$;
8 – $r_s=0.45$, $p<0.01$; 9 – $r_s=0.46$, $p<0.01$; 10 – $r_s=0.45$, $p<0.01$; 11 – $r_s=0.47$, $p<0.01$;
12 – $r_s=0.48$, $p<0.01$; 13 – $r_s=0.47$, $p<0.01$; 14 – $r_s=0.46$, $p<0.01$.

Все указанные факторы являются детерминантами процесса вузовской адаптации, которая, в свою очередь, как мы выяснили выше, является фактором, влияющим на степень оценки характеристик образа.

Таблица 8

Индексы когерентности, дивергентности и организованности структуры взаимосвязей показателей адаптированности с характеристиками образа (ВАСиОВ) для субъективных факторов

	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС
МОТИВАЦИЯ									
	Приобретение знаний			Овладение профессией			Получение диплома		
Низкий уровень	106	112	-6	74	140	-66	136	118	18
Высокий уровень	2190	32	2158	250	106	144	162	74	88
ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ									
	Общая интернальность			В области достижений			В сфере неудач		
Низкий уровень	98	128	-30	104	76	28	124	122	2
Высокий уровень	302	114	188	282	70	212	266	26	240
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ									
	Конфронтативный копинг			Дистанцирование			Самопринятие		
Низкий уровень	332	12	320	30 4	12	292	306	6	300
Высокий уровень	118	124	-6	94	252	-158	122	152	-30
	Социальная поддержка			Принятие ответственности			Бегство-Избегание		
Низкий уровень	226	16	210	390	8	382	408	18	390
Высокий уровень	334	94	240	108	146	-38	108	64	44
	Планирование решения проблемы			Положительная переоценка					
Низкий уровень	188	24	164	460	6	454			
Высокий уровень	176	96	80	138	58	80			

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры

Рассмотрение влияния субъективных факторов состояло в сравнении групп студентов с разной выраженностью фактора. На аналитическом этапе нами были установлены достоверные различия между группами с низким и высоким значением фактора. Далее мы анализировали взаимосвязи между показателями адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета (структуры ВАСиОВ), изучая структурограммы и матрицы интеркорреляций, составленные для каждого фактора и его уровня. Проверка матриц на гомогенность – гетерогенность с помощью метода «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов) показала, что они качественно различны (табл. 7). Это означает, что указанные факторы влияют на структуру ВАСиОВ.

В ходе структурного этапа анализа нами выделены базовые элементы структур ВАСиОВ в зависимости от фактора и его уровня.

3.3.4. Закономерности влияния учебной мотивации на взаимосвязь адаптации студентов с образом вуза

Мотивация личности является одним из наиболее важных факторов адаптации. Являясь побудительной причиной учебной деятельности, мотивация связана с удовлетворением потребностей студентов. Сильные, адаптированные студенты имеют более высокую потребность в освоении профессии, они больше ориентированы на получение профессиональных знаний и практических умений. Их мотивы соответствуют социально заданным целям и ценностям и связаны с развитием личности, расширением возможностей самореализации.

Анализ результатов начнем с мотивации, направленной на получение знаний. *Мотивация учебной деятельности* обуславливает побудительные источники для решения учебных задач. Студентам с высоким уровнем мотивации на приобретение знаний свойственна высокая удовлетворенность своей деятельностью в вузе. При низком ее уровне для студентов характерна более высокая удовлетворенность своим образом жизни. Удовлетворенность образом жизни и деятельностью предстают в данном случае в антагонистических отношениях. Также студенты, характеризующиеся низким стремлением к

приобретению знаний, предъявляют более высокие требования к непредвзятости к студентам на факультете и отсутствию коррупции.

Уровень их адаптированности отрицательно связан с оценкой предпочитаемых социальных и рамочных условий вуза. Их низкая удовлетворенность ситуацией положительно связана с оценкой условий профессионального развития, существующих в вузе. То есть с понижением удовлетворенности ситуацией понижается и оценка условий профессионального развития.

Анализ, проведенный на структурном уровне, показал качественное своеобразие структур ВАСиОВ у студентов с сильным и слабым стремлением к приобретению знаний (табл. 7).

Структура ВАСиОВ студентов с низкой мотивацией, направленной на получение знаний, в качестве базовых элементов содержит социальную адаптированность, значимость сферы профессиональной жизни, отрицательно связанные с характеристиками образа. При этом адаптированность связана отрицательно с оценкой предпочитаемых социальных и имеющихся рамочных условий в вузе, положительно – с оценкой желаемых в вузе и имеющихся в нем и на факультете условий профессионального развития. Так, повышение социальной адаптированности данных студентов будет сопровождаться понижением оценки желаемых в вузе и имеющихся на факультете социальных условий, понижением оценки существующих в вузе рамочных и социальных условий и повышением оценки существующих в вузе условий профессиональной подготовки. Требования к социальным условиям вуза понижаются, как и их оценка для вуза и своего факультета. А вот оценка условий профессиональной подготовки в вузе повышается – и все на фоне низкой мотивации обучения. Высокое самопринятие будет сопровождаться низкой оценкой предпочитаемых социальных условий в вузе и высокой их оценкой на факультете. Увеличение удовлетворенности деятельностью, стремления к достижениям, удовлетворенности ситуацией будет сопровождаться увеличением оценки предпочитаемых в вузе и имеющихся на факультете условий профессионального развития. То есть будут возрастать требования к вузу: к уровню преподавания, компетентности преподавателей и сту-

дентов – и выше будет оцениваться свой факультет по данным условиям. И наоборот, низкая адаптированность в вузе студентов, не стремящихся к знаниям, будет сопровождаться низкими требованиями к условиям профессионального обучения в вузе, низкой их оценкой по отношению к факультету, и, напротив, высокими оценками рамочных условий и высокими требованиями к условиям социальным.

Любознательные студенты характеризуются присутствием в структуре ВАСиОВ показателей удовлетворенности, социальной адаптированности, значимости сфер профессиональной жизни и обучения. Рост оценки существующих на факультете условий профессионального развития сопряжен у них с ростом социальной адаптированности, удовлетворенностью общением и ситуацией, эмоциональной комфортностью. Одновременно с этим рост адаптированности связан с повышением оценки необходимых и существующих на факультете социальных условий. Возрастание значимости сферы профессиональной деятельности, сферы обучения и рост стремления к саморазвитию у стремящихся к знаниям студентов сопровождается понижением оценки существующих в вузе и на факультете социальных условий, а также понижением требования к ним в вузе.

Для описания причинно-следственных связей мы обратились к анализу корреляционных отношений между показателями адаптированности студентов и характеристиками образа вуза и факультета. Анализ показал, что образ вуза и факультета у студентов с высокой мотивацией к знаниям в большей мере зависим от адаптированности. Значимость сферы профессиональной жизни влияет на оценки характеристик условий идеального вуза и факультета, то есть она детерминирует возникающие у студентов требования: требования к рамочным условиям вуза и условиям профессионального становления на факультете. Значимость сферы профессиональной деятельности влияет на оценку предпочитаемых на факультете рамочных условий и имеющихся условий профессиональной подготовки. Значимость сферы обучения влияет на оценку имеющихся в вузе и на факультете рамочных и социальных условий. При этом оценка социальных условий факультета детерминирует удов-

летворенность общением, оценка предпочитаемых рамочных условий вуза детерминирует удовлетворенность деятельностью, а оценка условий профессионального развития на факультете определяет удовлетворенность общением.

Оценка низкомотивированными к знаниям студентами социальных условий вуза влияет на значимость для них сферы общественной жизни.

Мотивация овладения профессией тесно связана с последующей работой студентов, реализацией ими определенной социально-профессиональной роли. Испытуемым с высокой мотивацией овладения профессией свойственны более высокие показатели удовлетворенности деятельностью, значимости сферы обучения, сферы профессиональной и общественной жизни, большее стремление к саморазвитию. Из этого мы заключаем, что высокая мотивация, направленная на овладение профессией, способствует повышению адаптированности студентов. Одновременно они достоверно выше идеализируют вуз, в котором обучаются ($p < 0.05$), и выше оценивают его социальные условия и условия профессиональной подготовки в нем: корпоративную культуру, социально-психологический климат, высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами, востребованность специальностей.

Стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества способствует высокой интеграции образа вуза и факультета с адаптацией студентов, что отражают структурные индексы (таблица 12): когерентность структуры ВАСиОВ в группе студентов с высокой мотивацией к овладению профессией в 2.2 раза выше, чем в группе студентов с низким ее уровнем, при одновременно меньшей дивергентности (в 1.3 раза). Итогом является факт отрицательной организованности структуры ВАСиОВ в группе студентов с низким уровнем мотивации к овладению профессией: индекс дивергентности для данной структуры выше, чем индекс когерентности, в 1.9 раза.

Таким образом, для данных студентов при понижении адаптированности характерно повышение оценок условий в вузе и на факультете. И наоборот, структура ВАСиОВ в группе студентов,

характеризующихся низким стремлением к формированию ПВК, включает в качестве базовых элементов значимость сферы обучения, сферы общественной жизни, характеристики предпочитаемых социальных условий. При этом базовые элементы с наиболее высокими структурными весами будут оказывать наибольший вклад в дивергентность всей структуры, способствуя ее лабильности. Так, достоверно меньшее стремление студентов с низкой мотивацией овладения профессией к повышению уровня своей образованности ($p < 0.001$) отрицательно связано с оценкой имеющихся в вузе социальных условий, а также с оценкой предпочитаемых социальных условий на факультете и присущих факультету рамочных условий. Низкая удовлетворенность деятельностью ($p < 0.05$) отрицательно связана с оценкой предпочитаемых и реальных социальных условий в вузе, а также с оценкой имеющихся рамочных условий на факультете. Однако она положительно связана с оценкой условий профессиональной подготовки, присущих вузу, как и удовлетворенность ситуацией. Значимость сферы общественной жизни, а также стремление к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми (низкие показатели) связаны отрицательно с оценкой имеющихся в вузе и предпочитаемых на факультете социальных условий.

Таким образом, можно заключить, что низкий уровень мотивации освоения профессии способствует понижению адаптированности студентов. Понижение адаптированности будет связано с повышением оценки социальных условий, желаемых и присущих вузу и факультету, и понижением оценки желаемых условий профессиональной подготовки. Стоит отметить высокую роль оценки социальных условий в структуре ВАСиОВ, которая способствует повышению дивергентности структуры.

Высокая мотивация освоения профессии способствует повышению адаптированности студентов и увеличению интегрированности адаптации студентов с оценкой характеристик вуза и факультета: когерентность превышает дивергентность в 2.4 раза. Наибольший вклад в дивергентность вносит значимость сферы профессиональной жизни, которая отрицательно коррелирует с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных условий и условий

профессиональной подготовки, а также с оценкой имеющихся на факультете рамочных и социальных условий. Похожая закономерность отмечена в отношении стремления высокомотивированных к получению профессии студентов к повышению уровня своей образованности – его повышение будут сопровождаться снижением оценки предпочитаемых в вузе рамочных и социальных условий, а также понижением оценки социальных условий на факультете и условий профессиональной подготовки в нем. Принятие других и стремление к установлению благоприятных контактов с окружающими отрицательно связаны с оценкой предпочитаемых на факультете рамочных условий.

Мотив получения диплома – это внешний учебный мотив ситуативного характера, который свойствен слабым студентам. Это подтверждается результатами нашего исследования. Аналитический этап исследования позволил установить различия в адаптированности студентов и высоте оценки ими отдельных характеристик образа вуза и факультета в зависимости от уровня мотивации к приобретению диплома. Исследование предполагало разделение выборки на три части и дальнейшее рассмотрение результатов для групп с высокой и низкой мотивацией получения диплома. Высокий уровень мотивации связан с ориентацией на получение диплома путем формального усвоения знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачётов. При низком ее уровне данное стремление не выражено. Различие по адаптированности между рассматриваемыми группами нами выявлено не было. Отмечены различия в образе вуза и факультета. Для группы студентов с высоким уровнем мотивации получения диплома характерна более высокая оценка условий профессиональной подготовки, существующих в вузе и на факультете, а также более низкая оценка предпочитаемых в вузе рамочных условий. Таким образом, стремление к формальному получению образования характеризуется низкой требовательностью к рамочным условиям в вузе и высокой – к существующим условиям, дающим возможность качественной подготовки.

Далее нами были рассмотрены матрицы интеркорреляций между параметрами адаптированности и характеристиками обра-

за вуза и факультета, построенные для рассматриваемых полярных групп (матрицы ВАСиОВ). По данным матрицам были подсчитаны структурные индексы, а также определены базовые компоненты структур.

Рассматривая структуры ВАСиОВ, мы отмечаем тот факт, что при высоком и низком уровне мотивации приобретения диплома значения индексов когерентности схожи (табл. 8). Однако значение индекса дивергентности (ИДС) структуры ВАСиОВ при высокой мотивации к получению диплома ниже, чем его значение при низком ее уровне в 1.6 раза. Это приводит к тому, что значение индекса организованности (ИОС) в структуре ВАСиОВ при высокой мотивации к получению диплома выше в 4.9 раза. Данные различия статистически значимы, что подтверждается фактом качественной гетерогенности структур ВАСиОВ. Данный вывод базируется на результатах проведения процедуры «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов) (табл. 7). Таким образом, мы наблюдаем следующую закономерность: с повышением уровня мотивации к приобретению диплома структура ВАСиОВ качественно изменяется. Прежде всего данные изменения состоят в понижении дезинтегрирующей тенденции. Таким образом, повышается общая организация структуры ВАСиОВ. Функцией данного изменения является повышение формального подхода к обучению в вузе. Данный факт противоречит предыдущим результатам исследования, в которых показано, что повышение интеграции в структуре ВАСиОВ характерно при положительных изменениях, а не при росте дезадаптационного риска. Данное противоречие объясняется наполнением дивергентности и ее динамики.

Рассмотрим далее, в чем именно проявляется обозначенная закономерность. Для этого обратимся к анализу базовых компонент и детальному рассмотрению матриц интеркорреляций ВАСиОВ.

Как было отмечено, с повышением уровня мотивации к получению диплома происходит трансформация структуры ВАСиОВ, что подтверждается статистически и отражается в качественном своеобразии набора базовых компонентов в структурах ВАСиОВ в группах с разным уровнем мотивации.

При низком уровне стремления студентов к формальному усвоению знаний и предпочтении ими пути обучения, основанного на усвоении знаний и умений, их высокая адаптированность будет сопровождаться понижением оценки условий вуза и факультета. Базовыми компонентами их структуры ВАСиОВ являются стремление к повышению уровня образованности, социальная адаптированность, удовлетворенность. При этом значимость сферы образования, сферы профессиональной деятельности и социальная адаптированность отрицательно связаны оценкой характеристик образа вуза и факультета.

Данная закономерность справедлива в отношении не всего образа вуза и факультета. Стремление к повышению уровня своего образования *отрицательно* связано с оценкой имеющихся в вузе и на факультете социальных условий, с оценкой предпочитаемых условий профессиональной подготовки на факультете, а также с оценкой имеющихся и предпочитаемых на факультете рамочных условий. Значимость сферы профессиональной деятельности и социальная адаптированность *отрицательно* связаны с оценкой имеющихся в вузе и на факультете социальных условий. В этом и заключается наполнение тенденции дивергентности. При низкой мотивации к приобретению диплома с ростом обозначенных показателей адаптированности будут прежде всего уменьшаться оценки социальных условий вуза и факультета. Как следует из матриц интеркорреляций, удовлетворенность ситуацией *положительно* коррелирует с оценкой предпочитаемых и требуемых в вузе условий профессиональной подготовки, а также с оценкой предпочитаемых социальных условий. Удовлетворенность общением *положительно* связана с оценкой предпочитаемых социальных условий на факультете и условий профессиональной подготовки в нем; кроме того, отмечена положительная связь с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных условий и условий профессиональной подготовки. Стоит отметить и тот факт, что удовлетворенность деятельностью *положительно* связана с оценкой предпочитаемых в вузе условий профессиональной подготовки. Таковую же закономерность обнаруживает и стремление к установлению благоприятных контактов с окружающими.

Таким образом, результаты исследования позволяют выделить следующее *закономерности*. Во-первых, при низком стремлении к формальному усвоению знаний адаптированность студентов интегрирована с оценкой условий профессиональной подготовки: предпочитаемых и имеющихся. Во-вторых, отмечено, что в данной группе тенденция дивергенции основана на дезинтеграции адаптированности и оценки социальных условий, имеющихся в вузе и на факультете. Данная разнонаправленность будет приводить к тому, что при повышении адаптированности студентов будет происходить снижение оценки социальных условий, которые есть в вузе и на факультете, но повышение оценки условий профессиональной подготовки в них, а также повышение требований к данным условиям. Несомненно, отмеченные тенденции являются положительным влиянием низкой мотивации к получению диплома.

При высоком уровне мотивации к получению диплома структура ВАСиОВ представлена базовыми компонентами, в составе которых есть параметры удовлетворенности и ценностной сферы. Тенденция дифференциации в данном случае относится к принятию других людей. Принятие других тесно связано с образом вуза и факультета: данный показатель отрицательно коррелирует с оценкой социальных условий, предпочитаемых в вузе и на факультете, а также имеющихся на факультете; с оценкой предпочитаемых и имеющихся в вузе рамочных условий. В целом социальная адаптированность положительно связана с оценкой имеющихся в вузе условий профессиональной подготовки. Эмоциональная комфортность связана с оценкой предпочитаемых социальных условий в вузе. Стремление к саморазвитию и удовлетворенность деятельностью положительно связаны с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных условий. Интересна наблюдаемая связь удовлетворенности ситуацией с оценкой предпочитаемых в вузе и представленных на факультете условий профессиональной подготовки.

Таким образом, заключая описанное, мы выделяем следующие тенденции. Во-первых, при высокой мотивации к приобретению диплома наблюдается интеграция адаптированности с образом вуза и факультета, а именно с характеристиками условий

профессиональной подготовки, и дифференциация с характеристиками рамочных условий вуза и факультета. Во-вторых, интеграция осуществляется с оценкой идеального объекта, что означает следующее: при высоком стремлении к формальному усвоению знаний высокая адаптированность будет сопровождаться повышением, как правило, требований к условиям вуза и факультета. В-третьих, наблюдается разнонаправленность в интеграционной и дезинтеграционной тенденции относительно оценок рамочных условий вуза и факультета: они могут повышаться или понижаться в зависимости от развивающегося показателя адаптированности, а значит, и ее структуры. Сравнивая описанные тенденции, можно также заключить, что с понижением требований к условиям профессиональной подготовки в вузе или на факультете будут повышаться требования к их рамочным условиям и наоборот.

Для уточнения вопроса о направлении детерминации в структуре ВАСиОВ нами были рассмотрены корреляционные отношения: $\eta^2_{A/O}$ и $\eta^2_{A/O}$. Они позволили установить меру влияния соответственно адаптированности на образ и образа на адаптированность. Рассмотрение полученных коэффициентов *позволило выявить ряд закономерностей.*

1. Адаптированность влияет на формирование образа вуза и факультета, что в значительной степени проявляется *при низкой мотивации, направленной на получение диплома*, чем при высоком ее уровне. В группе низкомотивированных к получению диплома студентов наибольшее влияние адаптированность оказывает на оценку предпочитаемых рамочных условий в вузе и условий профессиональной подготовки, на образ реального вуза и факультета, а также идеального факультета в целом. Высокая мотивация к получению диплома способствует формированию иной структуры адаптированности студентов и иной тенденции детерминации: значимость сферы профессиональной деятельности определяет оценку существующих и предпочитаемых условий профессиональной подготовки, а также рамочных условий в вузе и на факультете; значимость сферы общественной жизни определяет оценку предпочитаемых и существующих в вузе и на факультете рамочных условий; уровень собственного

престижа определяет оценку требуемой на факультете материально-технической базы.

2. В группе низкомотивированных к получению дипломов студентов значимость сферы обучения, сферы общественной жизни, а также стремление к саморазвитию влияют на *идеализацию факультета*. Несмотря на то, что обратное влияние сильнее, данный факт заслуживает внимания, так как на протяжении эмпирического исследования чаще влияние одностороннее: идеализация влияет на адаптированность без обратной детерминации. Значимость сферы общественной жизни, сферы профессиональной деятельности, стремление к учету сторонней оценки своих поступков влияют на *идеализацию вуза*. Ценностная сфера личности студентов влияет на эквивалентность образов идеального и реального вуза и факультета. В группе учащихся с высоким стремлением к формальному обучению в вузе наблюдаются только обратные связи – от индексов к адаптированности. То есть в любом случае идеализация вуза и факультета, а также эквивалентность образов реального и идеального объектов влияют на адаптированность студентов.

3. Помимо прямого влияния адаптированности на образ вуза и факультета отмечаются и обратные детерминационные воздействия. Данная тенденция сильно выражена при низком уровне мотивации к приобретению диплома: оценка предпочитаемых в вузе рамочных и социальных условий определяет социальную адаптированность, значимость сферы профессиональной деятельности, а также влияет на удовлетворенность образом жизни; оценка присущих вузу социальных условий влияет на значимость сферы обучения, удовлетворенность деятельностью, а также социальную адаптированность студентов; на социальную адаптированность влияет и оценка условий профессиональной подготовки в вузе и на факультете. Кроме того, оценка предпочитаемых на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки влияет на значимость для низкомотивированных студентов сферы обучения, удовлетворенность общением и образом жизни. В целом можно заключить, что именно оценка социальных условий и условий профессиональной подготовки в большей степени влияет на адаптированность

низкомотивированных к получению диплома студентов, при этом чаще это относится к реальным условиям факультета. Особо отметим факт влияния на социальную адаптированность. Результаты предыдущих серий показали, что именно социальная адаптированность влияет на все характеристики образа вуза и факультета, поэтому обнаруженная закономерность вызывает интерес: при низком стремлении к формальным способам обучения формирующийся образ вуза и факультета (особенно профессиональный) влияет на степень социальной адаптированности, самопринятия, эмоциональную комфортность. В случае высокого стремления к формальному обучению обратное влияние (образ на адаптированность, $\eta^2_{O/A}$) единично, но показательно: оценка престижности дипломов вуза влияет на удовлетворенность общением, а оценка желаемой престижности дипломов вуза (собственно, требование к престижности) – на удовлетворенность деятельностью.

3.3.5. Влияние локуса субъективного контроля на взаимосвязь адаптации студентов с образом вуза

Локус контроля является устойчивым свойством индивида, формирующимся в процессе его социализации. Локус контроля – личностное качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей жизни и деятельности внешним силам либо собственным способностям и усилиям. Он отражает характер субъективного принятия ответственности личности за происходящие события в различных сферах (достижений, неудач, общения, семейных отношений, здоровья).

Как показывают результаты исследования, склонность к внешнему локусу контроля является причиной низкой адаптированности студентов. Это проявляется в достоверно более низких показателях удовлетворенности общением, ситуацией и образом жизни, удовлетворенности деятельностью, в более низком уровне социальной адаптированности и меньшей значимости сферы обучения. Вместе с тем данный этап анализа показал существенные различия в образе вуза и факультета, наблюдаемые у студентов с разными уровнями интернальности. Высокая интернальность способствует более высокой оценке существующих в

вузе и на факультете условий профессиональной подготовки: компетентности преподавателей, уровня знаний и умений студентов, востребованности специальностей, качества преподавания. Также частично возрастают и требования к рамочным условиям в вузе (отсутствие коррупции) и на факультете (социально-психологический климат) и их оценка на своем факультете (социально-психологический климат). Примечательно, что экстерналы значимо выше оценивают расположение университета и его близость к дому.

Данные факты являются результатом того, что испытуемые с низким уровнем общей интернальности обладают такими чертами характера, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределённый срок, тревожность, подозрительность, конфликтность и агрессивность. Такие испытуемые не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей. Низкий уровень субъективного контроля тем самым способствует более низкому оцениванию существующих условий профессиональной подготовки, а также понижению адаптированности.

Рассмотрение структур взаимосвязей адаптированности студентов и образа вуза в полярных группах низко- и высокоинтернальных студентов показало наличие качественного своеобразия данных структур (табл. 7), что является основанием для заключения, что интернальность влияет на данную взаимосвязь. При этом анализ по методу «экспресс- χ^2 » показал наличие не просто значимого различия между матрицами интеркорреляций, но и их глубокого своеобразия, а также наличие тенденции к инверсии структур ВАСиОВ ($\rho = -0.25$; $p < 0.01$). Структурные индексы показывают, что с ростом интернальности повышается когерентность структуры ВАСиОВ (в 3 раза) и лишь незначительно уменьшается ее дивергентность, что приводит к росту организованности (табл. 8). Таким образом, действие интернальности на структуру ВАСиОВ заключается в интеграции адаптированности с характеристиками образа вуза и факультета.

Дальнейший анализ состоял в рассмотрении матриц интеркорреляций, отражающих структуры ВАСиОВ в группах экстерналов и интерналов, а также выделение базовых компонентов данных структур для определения закономерностей среди рассматриваемых взаимосвязей.

Рассмотрение базовых компонентов позволило судить о факте качественного различия их состава. При низком уровне интернальности наибольший вес в структуре ВАСиОВ принадлежит таким показателям, как самопринятие, удовлетворенность деятельностью, удовлетворенность ситуацией, образом жизни и др. – показатели социальной адаптированности студентов, значение которых значительно ниже, чем при высоком уровне интернальности. В группе экстерналов базовыми компонентами структуры ВАСиОВ являются значимость сферы общественной жизни, креативность, принятие других, стремление к установлению благоприятных контактов с окружающими и др. – показатели, отражающие социальную, а также профессиональную и дидактическую адаптированность студентов.

Рассмотрение матриц интеркорреляций позволило установить ряд закономерностей.

В группе с низким уровнем интернальности самопринятие студентов отрицательно связано с оценкой предпочитаемых и существующих в вузе рамочных и социальных условий. Значение эмоциональной комфортности коррелирует с оценками социальных условий факультета, а стремление к достижениям и значимость сферы профессиональной деятельности отрицательно связаны с оценками его (факультета) рамочных условий. Также выявлено, что удовлетворенность деятельностью, ситуацией и образом жизни, принимающие существенно низкие значения, положительно связана с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных условий и имеющихся на факультете условий профессиональной подготовки.

Высокий показатель интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, что способствует повышению адаптированности студентов. Ее показатели, имеющие в данной группе высокие значения, тесно коррелируют с характеристиками образа вуза и факультета.

Данная взаимосвязь смещена и не затрагивает всего образа вуза и факультета: высокая адаптированность интерналов коррелирует в основном с оценкой социальных условий, представленных в вузе и на факультете. Интерналы считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Значимость для них сферы общественной жизни связана с оценкой предпочитаемых и представленных на факультете и в вузе рамочных и социальных условий. А их стремление к саморазвитию и реализации своих творческих возможностей также положительно связано с оценкой представленных в вузе условий профессиональной подготовки. Известно, что интерналы более активно ищут информацию и обычно лучше осведомлены о ситуации, чем экстерналы. Предположительно, это и является причиной большей ориентации на реальные характеристики вуза и факультета, а не на идеальные представления о них. Интерналы более благожелательны, более уверены в себе, проявляют большую терпимость. Принятие других при этом отрицательно связано с оценкой предпочитаемых условий в вузе и оценкой существующих в нем социальных условий. В одинаковой ситуации интерналы атрибутируют большую ответственность индивидам, участвующим в этой ситуации. При этом их стремление к установлению благоприятных отношений с окружающими связано с высокой оценкой представленных в вузе условий профессиональной подготовки. Таким образом, возрастание социальной адаптированности интерналов связано с понижением требований к рамочным условиям вуза и к условиям профессиональной подготовки на факультете; а в целом повышение адаптированности связано с понижением оценки рамочных условий, представленных в вузе и на факультете.

Особо отметим еще одну закономерность: при высоком уровне интернальности наблюдается взаимосвязь идеализации вуза с такими показателями адаптированности, как значимость сферы профессиональной деятельности, значимость сферы общественной жизни, самопринятие, эмоциональная комфортность, стрем-

ление к саморазвитию. Это свидетельствует о том, что повышение адаптированности студентов-интерналов связано с повышением идеализации вуза, и наоборот – при снижении адаптированности студенты будут меньше приписывать своему вузу идеальные характеристики. В отношении же идеализации факультета наблюдается обратная закономерность: с ростом социальной адаптированности она будет падать, то есть с повышением ее и таких показателей, как самопринятие и принятие других, студенты будут меньше относить к факультету желаемые характеристики. Такая инверсия идеализации вуза и факультета (по социальному компоненту вузовской адаптации) предположительно связана с тем, что акцент восприятия факультета смещен в сторону оценки условий профессиональной подготовки, а социальная адаптация – это явление, относящееся ко всему вузу, к общей организации его внутренних процессов, перенимаемых факультетами. Данное предположение подтверждается тем, что интерналы высоко удовлетворены своим образом жизни ($p < 0.001$) и эта удовлетворенность положительно связана с идеализацией факультета.

Рассмотрение взаимосвязи адаптированности студентов с образом вуза и факультета, тем не менее, не может дать нам информацию о направлении данных связей. Для выяснения закономерности направления детерминации в структуре ВАСиОВ нами были проанализированы коэффициенты корреляционных отношений. Достоверные их значения были обнаружены только в группе с высоким уровнем интернальности: стремление студентов-интерналов к повышению уровня своей образованности влияет на оценку представленных в вузе условий профессионального обучения ($p < 0.01$).

Анализ полученных результатов по действию общей интернальности на структуру ВАСиОВ позволяет сделать следующие заключения.

Во-первых, повышение уровня интернальности способствует повышению адаптированности студентов и оценки условий профессиональной подготовки в вузе и на факультете. Также оно влечет за собой глубокую трансформацию всей структуры ВАСиОВ, влияя на степень ее интегрированности. Данная транс-

формация, помимо количественного аспекта, имеет и качественные закономерности, которые заключаются в смене взаимосвязи адаптированности с оценкой рамочных условий вуза на связь с оценкой социальных его условий. При этом при низкой интернальности понижение адаптированности будет сопровождаться понижением оценки условий профессиональной подготовки при одновременном повышении требований к рамочным условиям вуза, а при высокой интернальности, наоборот, будет доминировать тенденция понижения требований к рамочным условиям вуза и повышения оценки условий профессиональной подготовки в вузе.

Во-вторых, внутренний локус контроля способствует появлению детерминационного воздействия оценки условий профессиональной подготовки в вузе (качество преподавания, уровень знаний и умений студентов, компетентность преподавателей) на стремление студентов к повышению уровня своего образования. То есть в данном случае реализуется регулятивная функция образа.

В-третьих, можно заключить, что конструктивная стратегия адаптации студентов опирается на высокую оценку условий профессиональной подготовки, представленных в вузе и на факультете. Особое внимание обратим на то, что наиболее конструктивна связь адаптированности с оценкой данных условий на факультете, где учится студент. И наоборот, деструктивная стратегия основана на связи адаптированности с оценкой предпочитаемых рамочных условий – т. е. с требованиями к таким характеристикам, как стоимость обучения, расположение и близость к дому, материально-техническая база и т. п. При этом наиболее дестабилизирующий эффект наблюдается при сдвиге ВАСиОВ на оценку данных условий применительно к всему вузу.

Большое значение в изучаемом вопросе имеет *интернальность в сфере достижений*. Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Студенты, обладающие интернальным, т. е. внутренним, локусом контроля в сфере своих достижений, более адаптированы, что

проявляется в значимо высоких (по сравнению с группой с низким уровнем интернальности в данной сфере) показателях удовлетворенности, ценностной сферы и социальной адаптированности. Они уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей. Такие студенты считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни и что они способны с успехом добиваться всего в будущем. Примечательно, что они значимо выше оценивают присущие вузу и факультету условия профессиональной подготовки: качество преподавания, компетентность сотрудников, уровень профессиональных знаний и умений студентов, а также востребованность специальностей. Это говорит о том, что высокая интернальность в сфере достижений способствует высокой адаптированности студентов по социальному, дидактическому и профессиональному компоненту.

Наоборот, при экстернальном, внешнем, локусе контроля в сфере достижений, адаптированность студентов мала, а также низко оценивается вуз и факультет, что относится прежде всего к условиям профессиональной подготовки. К данным результатам приводит неуверенность в себе, то, что студенты не настойчивы в достижении поставленных целей. Приписывая достижения внешним факторам, данные студенты «теряют связь» со сферой своей профессиональной подготовки.

Важно отметить и тот факт, что при низкой интернальности в сфере достижений наблюдается слабая идеализация вуза, значение которой позволяет судить, что для данной группы учащихся характерно разделение образа реального и идеального вуза. То есть снятие с себя ответственности за свои же достижения и переложение ее на внешние обстоятельства (в том числе на преподавателей, одногруппников, вуз и факультет) приводит к деформации образа вуза, его негативизации ($p < 0.05$). И наоборот, стремление к принятию ответственности за свои достижения приводит к повышению идеализации вуза и приписыванию своему университету идеальных характеристик.

Таким образом, описанные результаты во многом повторяют закономерности, выделенные в отношении общей интернальности. Так, влияние повышения интернальности в сфере дости-

жений на структуру ВАСиОВ также основано на увеличении интеграции между двумя психологическими феноменами. И данная интеграция происходит за счет тенденции когерентности: ИКС повышается в 2.8 раза при стабильном ИДС, что приводит к ощутимой разнице по ИОС, составляющей почти целый порядок (в 7.6 раза) (табл. 8). Данная закономерность подтверждается статистически: структуры ВАСиОВ качественно изменяются под воздействием локуса контроля в сфере достижений ($p < 0.01$) (табл. 7). Кроме того, структуры не просто различаются, а имеют глубокое качественное своеобразие ($\rho = -0.16$; $p < 0.01$).

Тем не менее, помимо сходств, нами выделены и существенные отличительные закономерности в отношении интернальности в сфере достижений, которые связаны как с качественным составом базовых компонентов структур ВАСиОВ, так и с особенностями взаимосвязей и их направлениями.

Базовые компоненты структуры ВАСиОВ в группе с низкой интернальностью в сфере достижений представлены удовлетворенностью в разных сферах, то есть представлены теми характеристиками, которые имеют достоверно низкую выраженность, чем в сравниваемой группе. Как известно, базовые компоненты «несут на себе» основную часть связей с характеристиками образа вуза и факультета. Анализ показывает, что в данной структуре ВАСиОВ доминируют связи параметров адаптированности с характеристиками образа идеального вуза и реального факультета. Показатель удовлетворенности общением коррелирует с оценкой предпочитаемых на факультете рамочных условий и условий профессиональной подготовки. Показатель удовлетворенности ситуацией положительно связан с оценкой предпочитаемых в вузе и представленных на факультете условий профессиональной подготовки. Удовлетворенность деятельностью также связана с оценкой предпочитаемых в вузе условий профессиональной подготовки и с оценкой предпочитаемых рамочных условий. Эмоциональная комфортность студентов-экстерналов в области достижений, значимость для них сферы профессиональной деятельности связаны с оценкой представленных на факультете социальных условий. Но в первом случае данная связь положительна, а во втором – отрицательна. Кроме

того, значимость сферы профессиональной деятельности отрицательно связана и с оценкой предпочитаемых на факультете условий профессиональной подготовки. Подобная закономерность проявляется и в отношении удовлетворенности жизнью: данный показатель отрицательно коррелирует с оценкой характеристик представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки. Влияние на тенденцию дивергентности в структуре ВАСиОВ оказывает и стремление студентов-экстерналов к достижениям – оно отрицательно связано с оценкой социальных условий в своем вузе.

Еще раз подчеркнем, что все анализируемые корреляционные связи значимы на уровнях от $p < 0.05$ до $p < 0.001$. Их рассмотрение в данном случае позволяет заключить, что экстернальность по отношению к своим достижениям способствует понижению адаптированности данных студентов, ее уменьшение влечет за собой и снижение оценки условий профессионального обучения, представленных на факультете, и требований к ним в вузе и на факультете. К такому результату приводит позиция ожидания от окружения, в том числе и от вуза, факультета. Данная позиция не адаптивна. Получение ожидаемых результатов, запланированных в сфере обучения, по отношению к социальному окружению и приписывание их не себе, а сторонним факторам приводит к одновременному повышению оценки окружающих в университете условий (повыситься при этом могут только оценки социальных условий на своем факультете).

Студенты, интернальные в сфере достижений, выше адаптированы. Базовые компоненты структуры ВАСиОВ представлены у них терминальными ценностями и показателями социальной адаптированности. Образующие связи относятся в основном к оценке вуза: реального и идеального. Также данные связи чаще всего относятся к оценке рамочных условий. Стремление к реализации своих творческих возможностей связано с оценкой социальных и рамочных условий, предпочитаемых в вузе и на факультете. Показатель удовлетворенности жизнью отрицательно коррелирует с оценкой предпочитаемых в вузе и на факультете рамочных и социальных условий, а также с оценкой данных условий, представленных на своем факультете. Значимость

сферы общественной жизни – наоборот – положительно связана с оценкой рамочных и социальных условий, но тех, которые *представлены* в их вузе и на их факультете. Оценка социальных условий в своем вузе и на факультете положительно связана со стремлением к саморазвитию. Оценка данных условий, предпочитаемых в вузе, положительно связана со стремлением к установлению устойчивых социальных контактов, и отрицательно – с самопринятием.

Таким образом, принятие ответственности за свои достижения способствует изменению структуры ВАСиОВ. Повышение адаптированности связано с повышением требований к рамочным и социальным условиям вуза и факультета. Предполагаем, что трансформация от тесной связи адаптированности с оценкой условий профессиональной подготовки на ее связь только с рамочными и социальными условиями, притом с предпочитаемыми, а не представленными в вузе и на факультете, как раз и отражает, что интерналы не связывают свои учебные и профессиональные достижения со сторонними факторами. Поэтому их адаптированность не связана с оценками условий профессиональной подготовки.

Рассматривая детерминационные связи в структуре ВАСиОВ, мы обратились к анализу корреляционных отношений между показателями адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета. Данный метод позволил установить, что при низкой интернальности в сфере достижений оценка социальных условий, представленных в вузе и на факультете, детерминируется значимостью сферы общественной жизни. При высокой интернальности фактором оценки характеристик образа является ценность жизненных сфер. Стремление к повышению уровня своей образованности влияет на оценку представленных в вузе условий профессиональной подготовки, а также на идеализацию вуза. На идеализацию вуза влияет и стремление к признанию и одобрению со стороны других людей, чье мнение значимо для студентов-интерналов.

Противоположностью по отношению к предыдущему фактору является *интернальность в области неудач*. Высокий показатель по этой шкале говорит о развитом чувстве

субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Низкий показатель свидетельствует о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения [94]. Студенты, экстернальные в данной сфере, показывают значимо более высокие по сравнению с интерналами значения в стремлении к установлению благоприятных отношений с окружающими, а также в стремлении к уважению и одобрению со стороны других, значимых, людей.

Для интерналов отмечены значимо высокие показатели удовлетворенности образом жизни, своей деятельностью, а также значимо высокая эмоциональная комфортность, самопринятие, принятие других людей и социальная адаптированность в целом. Таким образом, повышение принятия ответственности за свои неудачи способствует в целом большей адаптированности студентов. Одновременно это способствует более высокой оценке социальных условий, представленных в вузе, и условий профессиональной подготовки на своем факультете.

Дальнейший анализ структуры ВАСиОВ показал качественное их своеобразие в выделенных группах студентов по методу «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов [49]) (табл. 7). Рассмотрение структурных индексов позволило установить, что повышение интернальности в области неудач способствует повышению в 2.1 раза когерентности структуры ВАСиОВ, а также значительному (в 4.7 раза) понижению ее дивергентности. Организованность структуры при этом также возрастает в 120 раз (табл. 8). Отметим и тот факт, что при низком уровне интернальности ИКС и ИДС равны. Таким образом, в отличие от общей интернальности и интернальности в сфере достижений, данный фактор реализуется при двух тенденциях – интеграции и дезинтеграции. Для выяснения состава данных тенденций обратимся к анализу матриц интеркорреляций в структуре ВАСиОВ, а также к рассмотрению выделенных на их основе базовых компонентов данной структуры при разных уровнях интернальности в сфере неудач.

Взаимосвязи между показателями адаптированности студентов и характеристиками образа вуза и факультета в группе экстерналов относятся к оценке рамочных и социальных условий, предпочитаемых в вузе, и оценке условий профессиональной подготовки, представленных на факультете. Самопринятие отрицательно связано с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных условий, а также с оценкой социальных условий, предпочитаемых и представленных в вузе и на факультете. Требования к рамочным и социальным условиям на факультете связаны с удовлетворенностью общением. Показатель удовлетворенности ситуацией коррелирует с оценкой социальных условий, представленных на факультете, а также с оценкой условий профессиональной подготовки на нем. Удовлетворенность образом жизни отрицательно связана с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных и социальных условий. Значимость сферы общественной жизни положительно связана с оценкой предпочитаемых на факультете условий профессиональной подготовки и с оценкой представленных социальных условий вуза. Студенты-экстерналы значимо выше интерналов стремятся к уважению со стороны и склонны к ориентации на мнения людей, которые имеют для них особое значение. Это стремление связано с требованием к условиям профессиональной подготовки в вузе. В целом можно заключить, что адаптированность студентов связана с требованиями к рамочным и социальным условиям вуза, а также с оценкой представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки. Рост адаптированности данных студентов связан с повышением оценки социальных условий своего вуза и условий профессиональной подготовки в нем, а также с требованиями к данным условиям и с понижением требований к социальным и рамочным условиям вуза, рамочным условиям факультета и оценкой социальных условий своего вуза. Однако для экстерналов характерна низкая адаптированность, поэтому данную закономерность можно прочитать и наоборот: с понижением их адаптированности будут повышаться требования к рамочным условиям вуза и факультета, расти оценки предпочитаемых и представленных в вузе социальных условий при одновременном

падении оценок предпочитаемых и представленных на факультете условий профессиональной подготовки.

Структура ВАСиОВ студентов с интернальным локусом контроля в области неудач качественно отлична (табл. 7). Ее ИКС ниже, а ИДС выше. Показатели самопринятия и социальной адаптированности имеют инвертированную функциональность в структуре ВАСиОВ: их взаимосвязь с характеристиками образа вуза и факультета относится к интегрирующей тенденции, а не наоборот, как это присуще структуре ВАСиОВ в группе с низким уровнем интернальности в сфере неудач. Различия касаются и состава базовых компонентов, и более глубинных закономерностей. Так, адаптированность студентов, принимающих на себя ответственность за свои неудачи, связана в основном с оценкой предпочитаемых на факультете условий профессиональной подготовки и его рамочных характеристик, а также с требованиями к социальным условиям вуза. Показатель стремления к реализации своих творческих возможностей коррелирует с оценкой социальных условий, представленных в вузе, с оценкой условий профессиональной подготовки в нем, с оценкой предпочитаемых в вузе и на факультете социальных условий. Последнее справедливо и по отношению к значимости сферы общественной жизни. Кроме того, требования к социальным условиям вуза связаны со значимостью сферы образования, со стремлением к саморазвитию, с показателем собственного престижа. Удовлетворенность общением связана с оценкой предпочитаемых рамочных условий факультета и оценкой условий профессиональной подготовки на нем. Таким образом, учитывая, что интернальным в области неудач студентам присуща более высокая адаптированность, можно сделать следующее заключение. Повышение адаптированности студентов, принимающих на себя ответственность за свои неудачи, сопряжено с повышением требований к социальным условиям вуза и рамочным условиям факультета, а также с ростом оценки условий профессиональной подготовки на своем факультете и в вузе и оценки социальных условий на факультете. Данную закономерность, отличную от закономерности, описанной в отношении интернальности в сфере достижений, мы связываем с

тем, что интерналы видят способ устранения и недопущения своих погрешностей в повышении образования, усвоении новых профессиональных знаний, умений и навыков. Получить это могут в вузе и на факультете: качество преподавания, знания и умения для себя как студента, соответствующие компетентности преподавателя и др.

Для выяснения причинно-следственных закономерностей взаимосвязей в структуре ВАСиОВ мы обратились к методу расчета корреляционных отношений η^2 [26]. Анализ результатов показал, что нелинейные зависимости характерны в большей степени для экстерналов: значимость для них сферы общественной жизни определяет оценку представленных в вузе и на факультете условий профессиональной подготовки. Требования к социальным условиям вуза зависят от стремления к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Интересен и тот факт, что значимость сферы профессиональной деятельности для студентов, приписывающих свои неудачи внешним факторам (в том числе условиям в вузе и на факультете), влияет на оценку качества преподавания на факультете, а требования к качеству преподавания в вузе зависят от стремления к саморазвитию.

Детерминационные закономерности интерналов иные и основаны на влиянии адаптированности студентов на идеализацию вуза и факультета, а также на идентичность образов идеального и реального вуза и факультета. Так, значимость сферы общественной деятельности влияет на требования к социальным условиям на факультете и на оценку предпочитаемых на нем условий профессиональной подготовки. Значимость проблем жизни общества дополнительно влияет на идеализацию вуза и факультета, на идентичность образов идеального вуза и факультета (ИВФ). На эти индексы влияние оказывает также значимость сферы профессиональной жизни и стремление к саморазвитию. Дополнительно значимость сферы профессиональной жизни детерминирует оценку социальных условий, представленных на факультете.

3.3.6. Зависимость структуры взаимосвязи адаптированности студентов и образа вуза от уровня развития стратегий совладающего поведения

Исследование показало, что наименее продуктивными стратегиями совладающего поведения в контексте их влияния на адаптационный процесс и адаптированность студентов являются стратегии конфронтации, дистанцирования и бегства-избегания, т. е. относящиеся к копингу, имеющему эмоциональную ориентацию (по результатам анализа достоверных различий). Конструктивными являются стратегии когнитивного проблемно ориентированного копинга.

Изучение влияния копинг-поведения на структуру ВАСиОВ было проведено по принятой схеме анализа. Однако для сокращения изложения материала рассмотрим полученные результаты согласно стилям совладающего поведения.

Стратегия **конфронтативного совладающего поведения** заключается в совершении агрессивных усилий по изменению ситуации, что предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску [131], а также меньшей адаптированности студентов. Особенно негативно данная стратегия сказывается на социальном компоненте вузовской адаптации. Тем не менее при высоких значениях использования стратегии студентам свойственна большая значимость сфер жизни: образования, профессиональной деятельности, общественной жизни – и терминальных ценностей. Одновременно студенты, склонные к использованию конфронтативного копинга, выше оценивают условия вуза: предпочитаемые рамочные и социальные условия, а также социальные условия, присущие вузу, в котором обучаются.

Стратегия **дистанцирования** дает схожие результаты. Значимо высокие показатели социальной адаптированности характерны для студентов с низким стремлением к ее использованию. Им же свойственна значимо более высокая идеализация вуза и большая идентичность между образами реального вуза и факультета. То есть когнитивные попытки отдалиться от ситуации и уменьшить её значимость способствуют значительному снижению уровня идеализации вуза, а также различию в восприятии своего вуза и факультета. Кроме того, студенты с активным

использованием дистанцирования значимо ниже оценивают представленные рамочные условия на факультете.

Стратегия **избегания** также имеет свои особенности по воздействию на вузовскую адаптацию и образ вуза и факультета, однако общие ее закономерности неизменны – высокий показатель стратегии избегания соответствует значимо более низким значениям эмоциональной комфортности, самопринятия и социальной адаптированности в целом, а также низкой удовлетворенности деятельностью, ситуацией и образом жизни. Также мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на избегание или бегство от решения проблемы способствуют более низкой оценке условий профессиональной подготовки, представленных в вузе и на факультете. Кроме того, значимо понижается уровень идеализации вуза. Данные закономерности, на наш взгляд, обусловлены тем, что использование данной стратегии связано с недостаточностью развития личностно-средовых ресурсов и навыков активного разрешения проблем, и это приводит к недооценке тех ресурсов личностно-профессионального развития, которые предлагает вуз и факультет.

Рассмотрение структуры ВАСиОВ, в частности анализ матриц интеркорреляций в группах с высоким и низким уровнем конфронтативного копинга, показало их качественное своеобразие (табл. 7). Выявлено, что с повышением уровня склонности к применению конфронтативного копинга в 2.8 раза уменьшается ИКС структуры ВАСиОВ и в 10.3 раза увеличивается ее дивергентность (табл. 8). Наличие двух тенденций: интеграции и дезинтеграции – в структуре ВАСиОВ однонаправленно и способствует дифференциации между показателями адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета. Это приводит к тому, что ИОС сокращается с сильно положительного значения до отрицательной зоны. Если в группе с низким значением по данному фактору ИКС превышает ИДС в 27.7 раза, то в группе с высоким его значением данные индексы уравниваются. Похожая трансформация отмечается для структуры ВАСиОВ в зависимости от когнитивных усилий по отделению от ситуации и уменьшению её значимости (стратегия дистанцирования). С ростом данных усилий ИКС структуры ВАСиОВ

уменьшается в 3.2 раза, а ИДС увеличивается в 21 раз, достигая максимального значения из всех рассмотренных факторов и относительно всего исследования в целом (табл. 8). Тем самым организованность структуры переходит из положительной зоны в отрицательную. Достоверность результатов подтверждена статистически (табл. 7). Влияние стратегии избегания на структуру ВАСиОВ схоже (табл. 8). Его отличительной чертой является более глубокая качественная трансформация данной структуры ($\rho=-0.17$; $p<0.01$) (табл. 7).

Тем не менее схожесть в тенденциях структурной организации ВАСиОВ не соответствует их наполнению относительно каждой из рассматриваемых стратегий.

Общая закономерность относится к тому, что при низком стремлении к конфронтативному поведению, дистанцированию и избеганию ситуаций высокий уровень адаптированности положительно коррелирует с оценкой предпочитаемых и представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки на нем. Адаптированность при низкой выраженности стремления к дистанцированию также связана с оценкой названных условий, но представленных в вузе, в котором обучаются данные студенты, а также с требованиями к рамочным условиям на факультете. Адаптированность студентов при низком конфронтативном копинг-поведении коррелирует с требованиями к социальным условиям в вузе и условиями профессиональной подготовки в нем. При низком избегании характерна другая специфическая закономерность: при этом показатели вузовской адаптированности имеют положительные взаимосвязи с оценкой предпочитаемых и представленных в вузе социальных условий, а также с требованиями к рамочным условиям вуза.

Общей закономерностью высокого уровня эмоционально ориентированного копинга является низкая адаптированность студентов и деформация образа, которая выражена для разных стратегий по-своему: конфронтативный копинг способствует повышению требований к рамочным условиям вуза, а также к социальным условиям, предпочитаемым и представленным в вузе; дистанцирование ведет к понижению оценки рамочных

условий на своем факультете, к падению уровня идеализации вуза; стратегия избегания сопровождается пониженной идеализацией вуза, но одновременно еще и снижением оценки условий профессиональной подготовки на факультете и в вузе, как и в случае высокой ориентации на конфронтацию.

Общей закономерностью трансформации структуры ВАСиОВ при увеличении значения эмоционально ориентированного копинга является преобладание прогрессирующей тенденции дифференциации над ниспадающей стратегией интеграции внутри структуры ВАСиОВ (табл. 8).

Третьей закономерностью при высоких значениях склонности к конфронтации, дистанцированию или избеганию при решении студентами своих проблем является уже описанная для других факторов *структурная инверсия* между оценкой предпочитаемых и представленных в вузе и на факультете условий. Ее суть заключается в следующем: низкие показатели вузовской адаптированности положительно коррелируют с оценкой представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки, и отрицательно – с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных и социальных условий. Таким образом, проявлением описанной структурной инверсии будет разнонаправленность формирования образа вуза и факультета: с понижением адаптированности будет понижаться и оценка представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки, а также одновременно с этим будут компенсаторно повышаться требования к рамочным и социальным условиям в вузе. Это показывает, что данная структурная инверсия имеет два дополнительных контекста: конфликт между представленными и предпочитаемыми условиями, а также между оценкой условий факультета и вуза.

Помимо общих закономерностей нами выделены и специфические. При высоком значении конфликтного копинга структурная инверсия относится к оценке социальных условий вуза: понижение показателей адаптированности сопряжено со снижением оценки социальных условий, представленных в вузе при повышении требований к ним. Сильное дистанцирование от проблемной ситуации способствует понижению адаптиро-

ванности, связанному с повышением не только требований к рамочным условиям вуза в противовес оценке представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки. Оно связано также и с повышением оценки представленных в вузе и на факультете рамочных условий, то есть в данном случае основным контекстом структурной инверсии является противопоставление между рамочными условиями и условиями профессиональной подготовки. В группе с высокими значениями фактора избегания проблемных ситуаций закономерность структурной адаптации также получает свое дополнение, специфичное данному фактору: показатели адаптированности данных студентов положительно связаны с оценкой условий профессиональной подготовки, представленных и предпочитаемых в вузе и на факультете, и отрицательно – с оценкой предпочитаемых в вузе и представленных на факультете рамочных условий.

Следующий блок закономерностей относится к причинно-следственной взаимосвязи между показателями адаптированности студентов и характеристиками образа вуза и факультета. Для их описания мы обратились к методу корреляционного отношения η^2 в структуре ВАСиОВ [0]. Применение данного вида математического анализа позволило судить о наличии значимого одностороннего влияния адаптированности студентов с низким стремлением к использованию эмоционально ориентированного копинга на оценку предпочитаемых условий профессиональной подготовки в вузе ($p < 0.01$). При высоком уровне стратегий данного стиля наблюдается другая закономерность: адаптированность значимо влияет на оценку представленных в вузе и на факультете условий профессионального обучения.

Таким образом, одной из характеристик трансформации структур ВАСиОВ при повышении уровня стратегий эмоционально ориентированного копинга является «переключение» с влияния адаптированности на требования к условиям вуза на влияние ее по отношению к условиям, которые в вузе и на факультете уже представлены. Отметим, что данная закономерность имеет специфику в отношении каждой стратегии в отдельности. В группе с высоким уровнем конфликтного копинга на

требования к условиям профессиональной подготовки в вузе влияет значимость сферы общественной жизни, а в группах с высоким показателем избегания и дистанцирования – стремление к реализации своих творческих возможностей. Кроме того, при высоком стремлении к избеганию трудных ситуаций стремление к саморазвитию влияет на оценку условий профессиональной подготовки, представленных на факультете. Важным представляется отметить и тот факт, что выявлены случаи влияния адаптированности на идеализацию вуза и факультета, а также на индексы ИВФ и РВФ. Данное влияние наблюдается при низком уровне эмоционально ориентированного копинга, то есть при высоком уровне адаптированности студентов.

Стратегии эмоционально ориентированного копинг-поведения являются факторами, влияющими как на адаптированность студентов, так и на всю структуру ее взаимосвязи с образом вуза и факультета. Это подтверждается как качественным своеобразием структур ВАСиОВ в зависимости от уровня развития стратегии, так и количественным своеобразием структурных весов отдельных показателей, их инверсии по знаку корреляционной связи и т. д.

Обратимся к рассмотрению **стратегий проблемно ориентированного копинга**. В соответствии с предложенной классификацией, рассмотрим когнитивные и поведенческие стратегии.

К первой группе относятся стратегия положительной переоценки, принятия ответственности и самоконтроля.

Анализ достоверных различий между полярными группами, выделенными по принципу высокого и низкого уровня выраженности данных стратегий совладающего поведения показал наличие общих и специфичных закономерностей. Общая закономерность заключается в более высокой адаптированности студентов с высокими уровнями когнитивного проблемно ориентированного копинга, а также в более низких оценках по рамочным условиям и в повышении оценок относительно факультета.

При высоком стремлении применения стратегии самоконтроля наблюдаются высокие показатели значимости сфер профессиональной деятельности и обучения. Самоконтроль представляет собой стратегию копинг-поведения, заключаю-

щуюся в усилиях к регулированию своих чувств и действий [131], управлению собственным поведением в сложных ситуациях для достижения личных целей. Полученные данные показывают, что студенты, наиболее склонные к самоконтролю, ниже оценивают рамочные условия, присущие вузу и факультету, а также социальные условия, представленные на факультете и предпочитаемые на нем. Дополнительно им свойственны значимо низкие требования к условиям профессиональной подготовки на факультете.

При высоком уровне принятия стратегии **положительной переоценки** высокими являются показатели значимости сфер образования, профессиональной деятельности и общественной жизни, а также наблюдается более высокий уровень удовлетворенности деятельностью и таких терминальных ценностей, как стремление к творческой реализации, стремление к саморазвитию, значимость социальных контактов, стремление к достижениям. Все результаты статистически значимы. Переоценка является результатом пересмотра значения жизненного события и продолжения мыслей о нем [124, 131]. При выраженных усилиях по созданию положительного значения ситуации с фокусированием на росте собственной личности отмечены лишь незначительные различия в оценке условий вуза и факультета: выявлены значимо более низкие оценки качества преподавания, которое требуется от вуза и наличествует в нем, необходимого уровня стипендии и представленного в вузе стиля жизни студентов.

Принятие ответственности как механизм совладания с трудной ситуацией состоит в признании студентом своей роли в проблеме и сопутствующих попытках её решения [130, 131]. Для студентов с высоким уровнем развития данной стратегии характерна высокая значимость сферы профессиональной деятельности и сферы обучения, а также более высокое стремление к саморазвитию и достижению значимых целей. При этом для них отмечена низкая удовлетворенность ситуацией и образом жизни. Студенты, лучше чувствующие контроль над средой, ниже оценивают предпочитаемые и представленные в вузе социальные и

рамочные условия, а также социальные условия на своем факультете и предъявляют к ним меньшие требования.

Таким образом, значительных различий в степени адаптированности не наблюдается. Более высокие уровни когнитивно проблемно ориентированного копинга характеризуются более высокой значимостью сфер жизни и низкой оценкой рамочных условий в своем вузе.

Рассмотрение данных стратегий и их влияния на ВАСиОВ показало, что структуры ВАСиОВ качественно различны в зависимости от уровня развития каждой из стратегий (табл. 7). При этом наиболее глубокое различие установлено для стратегии самоконтроля ($\rho = -0.17$; $p < 0.01$), что означает наличие тенденции к инверсии структур ВАСиОВ по данной стратегии.

Для стратегий когнитивно проблемно ориентированного копинга выявлена общая закономерность, заключающаяся в одинаковой трансформации структур ВАСиОВ при рассмотрении их на низком и высоком уровне развития. Данная трансформация состоит в понижении ИКС и повышении ИДС структуры ВАСиОВ с ростом выраженности стратегии.

Более того, рассмотрение матриц интеркорреляций структур ВАСиОВ, рассчитанных в отношении групп с низким и высоким уровнем развития стратегий когнитивно проблемно ориентированного копинга, выявило схожие закономерности во взаимосвязях адаптированности студентов с образом вуза и факультета. В частности, нами отмечено наличие структурной инверсии, которая заключается в смене характера данных взаимосвязей: при низком уровне рассматриваемых стратегий адаптированность положительно связана с оценкой представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки; при высоком уровне добавляется отрицательная корреляция с оценкой предпочитаемых на факультете рамочных и социальных условий. Данная закономерность уже описывалась нами выше. Однако стоит учесть тот немаловажный факт, что при высоком уровне эмоционально ориентированного копинга адаптированность студентов значимо ниже, чем при низком, а при рассмотрении когнитивно проблемно ориентированного копинга – наоборот.

Таким образом, можно предположить, что с развитием стратегий эмоционально ориентированного копинга адаптированность студентов понижается, а с развитием стратегий когнитивного проблемно ориентированного копинга – повышается. А значит, и описываемая структурная инверсия играет иную функциональную роль: рост адаптированности студентов связан с повышением оценки социальных условий на факультете и условий профессиональной подготовки, а также с понижением требований к рамочным и социальным условиям вуза.

Разумеется, мы описываем общую закономерность для всех выделенных стратегий данного стиля копинга. Имеются и специфические закономерности для каждой отдельной стратегии.

Адаптированность студентов с низким уровнем самоконтроля связана с оценкой социальных условий, представленных в вузе и на факультете, а также с требованиями к ним в вузе; с оценкой предпочитаемых на факультете рамочных условий и представленных на нем условий профессиональной подготовки. Адаптированность студентов с высоким уровнем самоконтроля связана с оценкой условий профессиональной подготовки на факультете, а также отрицательно коррелирует с оценкой представленных в вузе и предпочитаемых в нем рамочных и социальных условий.

Адаптированность студентов с низким уровнем развития стратегии положительной переоценки связана с оценкой социальных условий, представленных в вузе, и оценкой его условий профессиональной подготовки, с оценкой предпочитаемых в вузе рамочных условий и условий профессиональной подготовки, представленных в нем социальных условий, а также с требованиями к рамочным условиям факультета. Адаптированность студентов с высоким развитием данной стратегии совладающего поведения отрицательно коррелирует с оценкой социальных условий, представленных в вузе, и условий профессиональной подготовки на факультете; и положительно – с требованиями к социальным условиям вуза и условиям профессиональной подготовки.

В отношении студентов с низким уровнем развития стратегии принятия ответственности характерны иные законо-

мерности. Их адаптированность связана только с оценкой условий, представленных на факультете. А у студентов с высоким уровнем по данной стратегии адаптированность положительно связана с оценкой рамочных и социальных условий, представленных на факультете, и отрицательно коррелирует с оценкой предпочитаемых и представленных в вузе социальных и рамочных условий. Таким образом, структурная инверсия дополняется в данном случае оценкой представленных в вузе условий.

Однако рассмотренные коэффициенты корреляций позволяют судить лишь о фиксации наличия указанных соотношений между параметрами адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета и не позволяют делать выводы о наличии причинно-следственных закономерностей. Для более глубокого анализа результатов исследования и определения наличия и направления детерминаций в структуре ВАСиОВ нами был применен метод вычисления корреляционных отношений (η^2) [26]. Обнаружено, что число значимых $\eta^2_{A/O}$ выше при низких уровнях развития когнитивных стратегий копинг-поведения. При этом детерминантами образа вуза и факультета выступают сферы жизни и их значимость (общественной жизни и профессиональной деятельности), которые имеют более низкое значение, чем при высоких уровнях копинга. Отмечено также, что при высоких уровнях развития совладающего поведения, ориентированного на когнитивные усилия самопринятия, положительной переоценки, принятия ответственности, высокая значимость сферы общественной жизни и профессиональной деятельности вносят ощутимый вклад в идеализацию вуза и факультета.

При высоком уровне принятия ответственности значимость указанных сфер определяет идеализацию факультета. Отметим также, что в данной группе отмечается значимо низкий уровень идеализации вуза ($p < 0.05$). При высоком уровне развития данной стратегии совладающего поведения более низкая значимость сферы профессиональной деятельности влияет на оценку предпочитаемых условий профессиональной подготовки; а сферы общественной жизни – на оценку рамочных условий,

представленных в вузе и на факультете, и их условий профессиональной подготовки.

Низкий уровень положительной переоценки сложных ситуаций способствует детерминации оценки условий профессиональной подготовки, предпочитаемых и представленных в вузе, значимости для данных студентов сферы общественной жизни. Высокий уровень данной стратегии способствует большей значимости для студента данной сферы жизни, при том, что она детерминирует идеализацию вуза. Данная связь имеет два направления. В конечном счете, все индексы образа в большей мере влияют на адаптированность, чем наоборот. Но сам факт, что есть значимые детерминационные связи от адаптированности к индексам, уже важен. Данные связи редки и служат индикатором функциональной направленности всей структуры ВАСиОВ.

Стратегия самопринятия показывает похожие результаты. При низком ее уровне значимость сферы профессиональной деятельности влияет на оценку социальных условий, предпочитаемых и представленных на факультете и в вузе. Более низкая значимость сферы обучения оказывает одностороннее влияние на оценку рамочных условий, представленных в вузе. При высоком уровне развития стратегии наблюдается высокий уровень значимости сферы образования, что детерминирует идеализацию факультета. Значимость сферы общественной жизни определяет оценку предпочитаемых рамочных условий в вузе и требования к условиям профессиональной подготовки в нем.

Таким образом, представленные закономерности при эмоционально ориентированном и когнитивном проблемно ориентированном копинге действительно схожи, но и различны. Сходство заключается в наличии схожей структурной инверсии. Различие – в ее противоположной функциональной роли. Можно судить о некоторой противоположности эмоциональных и когнитивных стратегий копинга.

Поведенческие стратегии проблемно ориентированного копинга также являются факторами, влияющими как на адаптированность студентов, так и на структуру ВАСиОВ. Данный факт подтверждается статистически. Более того, поведенческий

проблемно ориентированный копинг имеет иные закономерности влияния на взаимосвязь адаптированности и образа вуза. При высоких уровнях его стратегий наблюдается значимо большая адаптированность студентов и меньшая оценка предпочитаемых условий в вузе, а также невысокая требовательность к рамочным условиям и невысокая их оценка в вузе и на факультете.

Планирование решения проблемы как механизм совладания заключается в произвольных проблемно-фиксированных усилиях по изменению ситуации, включающих аналитический подход к решению проблем [131]. Студенты с высоким показателем по данной стратегии характеризуются высоким уровнем адаптированности: высокими являются показатели социальной адаптированности, удовлетворенности, терминальных ценностей и значимости разных сфер жизни. Из всех рассмотренных стратегий совладающего поведения именно планирование решения проблемы в наибольшей степени влияет на адаптированность студентов. Более того, при высоком уровне данной стратегии наблюдается значимо более высокая оценка условий профессионального обучения, представленных в вузе и на факультете, и меньшая оценка предпочитаемых и представленных в вузе рамочных и социальных условий. То есть высокая адаптированность студентов, активно планирующих решение проблем, сопровождается высокой оценкой качества преподавания в вузе и на факультете, профессиональных компетентностей преподавателей, качества преподавания, при том что их требования к рамочным и социальным условиям вуза ниже, как и их оценка в вузе. И наоборот, студенты, слабо планирующие решение возникающих проблем, в большей мере требовательны к рамочным и социальным условиям вуза, считают их важными, при этом ниже оценивая окружающие условия профессиональной подготовки. Данная тенденция определяет в конце концов тот факт, что для данной группы значимо низким является индекс РВФ, отражающий меру идентичности образа реального вуза и реального факультета. То есть студенты, не склонные к произвольным проблемно-фиксированным усилиям по изменению ситуации,

включающим аналитический подход к решению проблем, высоко различают вуз и факультет, в условиях которых учатся. При этом оценка своего факультета будет более низка, чем оценка университета.

Стратегия поиска социальной поддержки имеет похожие закономерности, однако в целом можно судить о меньшем ее адаптивном потенциале. Так, высокий ее уровень сопровождается большей адаптированностью, но данный эффект относится не ко всем показателям, а только к сфере терминальных ценностей и значимости сферы профессиональной жизни и сферы обучения. При существенных усилиях по поиску студентами информационной, действенной и эмоциональной поддержки со стороны наблюдается низкая оценка предпочитаемых и представленных в вузе и на факультете социальных условий, а также рамочных условий, представленных в вузе и на факультете.

Рассмотрение закономерностей взаимосвязи адаптации студентов с характеристиками образа вуза и факультета показало, что рост уровня поведенческого проблемно ориентированного копинга значимо влияет на структуру ВАСиОВ (табл. 7). Данное воздействие максимально при росте уровня стратегии планирования решения проблемы ($\rho = -0.14$; $p < 0.01$). Трансформация основана на повышении дивергентности структуры ВАСиОВ (табл. 11). С ростом стратегии поиска социальной поддержки повышается ИКС и ИДС структуры ВАСиОВ, что определяет стабильность организованности данной структуры. С ростом стратегии планирования решения проблемы стабильность наблюдается в отношении динамики ИКС, при том что ИДС структуры ВАСиОВ повышается, а ИОС понижается (табл. 8). Обе стратегии при этом имеют более высокую динамику в тенденции дифференциации, но все же доминирующей является интеграция: соотношение ИКС:ИДС при трансформации структуры ВАСиОВ с ростом стратегии поиска социальной поддержки изменяется с 16:1 до 7:2, с ростом стратегии планирования решения проблемы с 8:1 до 2:1.

Для более глубокого анализа закономерностей ВАСиОВ и трансформации данной структуры под влиянием стиля поведенческого проблемно ориентированного копинга мы обратились к рассмотрению матриц интеркорреляций ВАСиОВ и выделению базовых компонентов данной структуры. Результаты позволяют судить о том, что при низком уровне стратегий описываемого стиля копинг-поведения адаптированность студентов взаимосвязана с оценкой условий профессиональной подготовки – предпочитаемых и представленных в вузе и на факультете; при высоком уровне взаимосвязь специфична в зависимости от стратегии совладающего поведения.

При высоком стремлении к поиску внешней поддержки показатели адаптированности положительно коррелируют с характеристиками условий профессиональной подготовки в идеальном вузе и на идеальном факультете, а также с требованиями к рамочным условиям вуза и их оценкой на своем факультете. При этом отмечена отрицательная взаимосвязь социальной адаптированности с оценкой представленных и предпочитаемых в вузе социальных условий, оказывающей наибольший вклад в дивергентность всей структуры ВАСиОВ.

При высоком уровне стратегии планирования решения проблем наблюдается инверсия структуры ВАСиОВ: высокий уровень адаптированности связан с оценкой предпочитаемых и представленных в вузе условий профессиональной подготовки и оценкой социальных условий, представленных на факультете, а также отрицательно коррелирует с предпочитаемыми и представленными в вузе и представленными на факультете социальными и рамочными условиями. Данная инверсия проявляется в двух контекстах: разнонаправленность связи адаптированности с предпочитаемыми и представленными характеристиками, а также противоположность оценки условий профессиональной подготовки оценке социальных и рамочных условий.

На следующем этапе анализа влияния поведенческого проблемно ориентированного копинга на структуру ВАСиОВ нами рассматривались причинно-следственные связи, для чего

был использован метод вычисления корреляционного отношения η^2 [26]. Результаты показали, что большинство значимых $\eta^2_{A/O}$ наблюдаются при низком уровне стратегий данного стиля.

При низком усилении к планированию решения проблемы низкая значимость сферы общественной жизни детерминирует оценку предпочитаемых и представленных условий профессиональной подготовки в вузе, значимость сферы профессиональной жизни влияет на оценку социальных условий, представленных на факультете, и на идеализацию вуза. То есть в данном случае более низкий уровень адаптированности студентов влияет на оценку ими условий вуза и требований к ним.

При низком уровне стремления студентов к поиску социальной поддержки фактором формирования образа также выступает значимость сферы общественной жизни – она влияет на требования студентов к условиям вуза, а также на идеализацию факультета.

3.4. Влияние образа вуза на адаптированность студентов

О влиянии образа на адаптацию уже было написано в предыдущих параграфах. Мы не будем повторять уже отмеченные закономерности, лишь подчеркнем, что факт влияния образа вуза и факультета на адаптацию студентов нами эмпирически доказан и обоснован. В данной главе мы коснемся другого аспекта данного влияния.

Ранее рассматривались такие индексы, как идеализация и эквивалентность. Было убедительно показано, что они имеют нелинейные связи со всеми показателями адаптации, при том что данные связи несут детерминационную нагрузку. В ряде случаев показатели адаптированности влияют на данные индексы, однако всегда влияние на них выше и приближается к единице.

Таким образом, можно констатировать, что идеализация вуза и факультета, а также близость образов идеальных и реальных объектов – фактор адаптации студентов. Ниже рассматривается сущность данного влияния и его закономерности.

Идеализация вуза представляет собой соответствие характеристик идеального вуза – предъявляемых требований – реальным его свойствам. В нашей работе мы выделяем три уровня идеализации в зависимости от величины индекса ИИВ: 1) низкий уровень. $\text{ИИВ} < 0.4$; 2) средний уровень. $0.4 \leq \text{ИИВ} < 0.8$; 3) высокий уровень. $\text{ИИВ} \geq 0.8$. В первом параграфе третьей главы мы упоминали о методике расчета индекса. Его абсолютные значения могут находиться в диапазоне от -1 до +1. При этом кривая распределения смещена в сторону положительных значений.

Низкому уровню соответствует дифференциация оценки предпочитаемых условий вуза по отношению к условиям существующим. То есть система требований к вузу не соответствует имеющимся. При среднем уровне идеализации характеристики идеального вуза частично близки к условиям реального вуза. При высокой идеализации достигается высокая степень соответствия образа идеального вуза и образа вуза, в котором студент проходит обучение. Подобное разделение предпринято нами в отношении идеализации образа факультета – мы выделяем те же три уровня. Также описываемая шкала была применена нами в отношении двух других индексов. Однако в данном случае наблюдается иное смысловое наполнение.

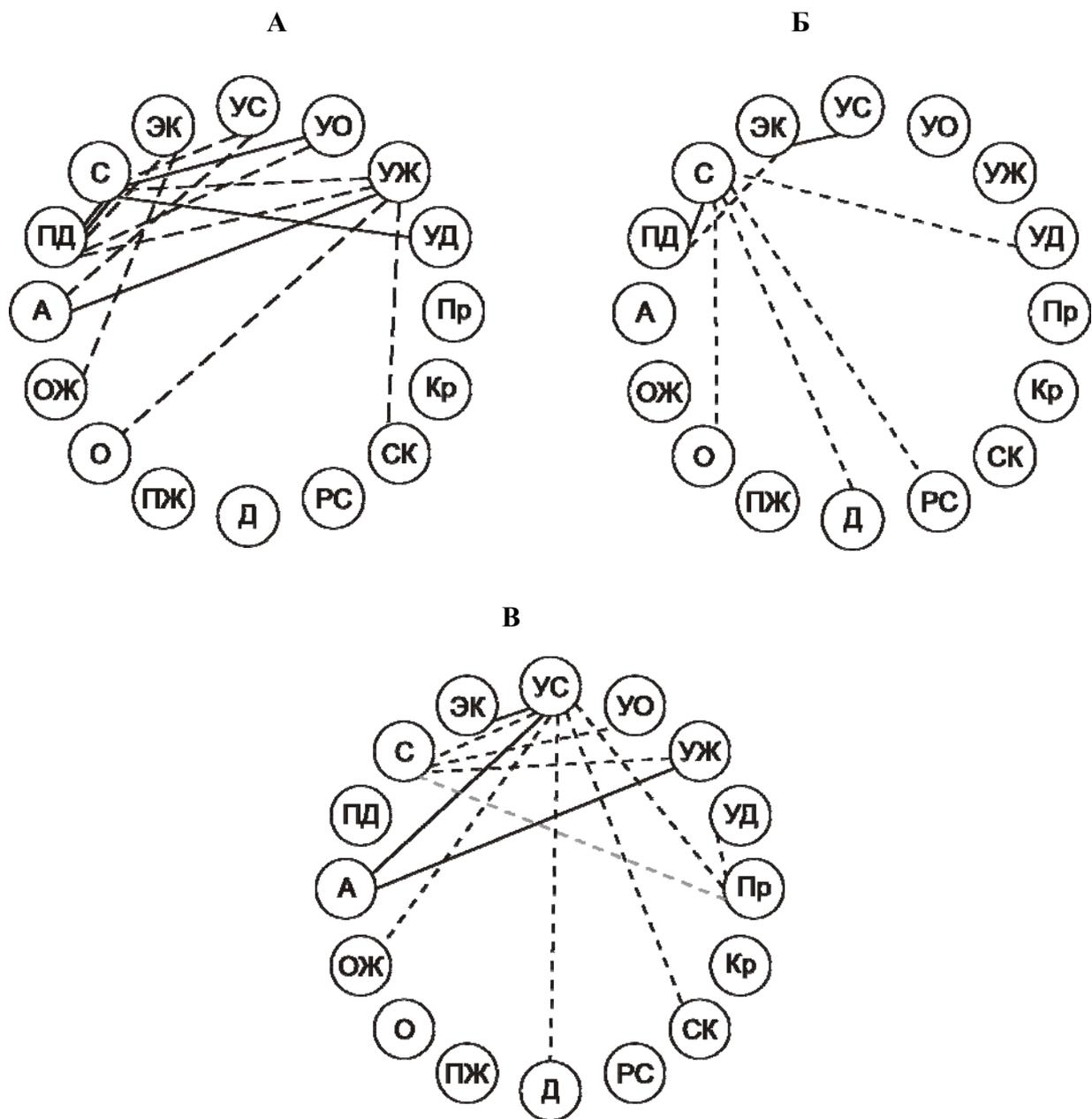
Соответствие образов идеального вуза и факультета при высоком значении индекса ИВФ означает высокую степень совмещения требований к условиям вуза и факультета. То есть для данных обучающихся характерно одинаковое представление об оптимальных условиях в данных средах обучения. Напротив, при низком уровне ИВФ для обследуемых характерно разделение представлений о предпочитаемых условиях в вузе и на факультете, дифференцирование предъявляемых требований. Соответствие образов реального вуза и реального факультета означает близость в ранжировании характеристик для данных объектов. Высокая степень совпадения означает, что студенты схоже оценивают свой вуз и факультет, характеристики их образов имеют близкие веса.

Аналитический этап работы предполагал рассмотрение значимых различий между группами студентов с разными

показателями ИИВ. Обнаруженные различия в адаптированности студентов с разными уровнями идеализации вуза показывают, что между группами студентов с низким и высоким уровнем ИИВ не наблюдается различий по степени вузовской адаптированности. Тем не менее такие различия наблюдаются между группами студентов с низким и средним уровнем ИИВ и средним и высоким уровнем ИИВ. В частности, обнаружено, что студенты, образы идеального и реального вуза которых различаются (Н-ИИВ) по сравнению с теми, у которых индекс ИИВ находится на среднем уровне (С-ИИВ), в большей мере стремятся к установлению благоприятных контактов ($p < 0.05$) и характеризуются большей ценностью сферы профессиональной жизни ($p < 0.05$). Также они в большей мере стремятся к реализации своих творческих возможностей и внесению разнообразия в свою жизнь, избегая стереотипов и размеренного хода жизни ($p < 0.05$). Одновременно студенты с Н-ИИВ по сравнению с С-ИИВ в меньшей степени удовлетворены своей деятельностью ($p < 0.05$). Таким образом, низкая степень идеализации характерна для тех студентов, которые избегают стереотипизации и стараются активнее вести свою жизнь. Однако они, несмотря на высокую степень значимости сферы профессиональной деятельности, не достигают удовлетворенности в обучении.

Анализ матриц интеркорреляций позволил обнаружить, что влияние идеализации на адаптацию студентов в большей мере проявляется на структурном уровне. В представленных структурограммах воспроизведены только значимые специфические связи (которые встречаются не более чем на двух уровнях ИИВ). Для наглядного изображения корреляционных связей мы использовали метод «круговой структурограммы» (рис. 1).

Удовлетворенность ситуацией при низком и высоком уровне идеализации вуза положительно связана с социальной адаптированностью и уровнем самопринятия. Самопринятие выше при высоком ИИВ и имеет минимальное значение при средних его значениях ($p < 0.05$).



Обозначения:
 уровень значимости
 Положительная связь
 === $p < 0.001$
 — — — $p < 0.01$
 - - - $p < 0.05$
 Отрицательная связь
 - - - $p < 0.05$

Рис. 1. Структурограммы показателей адаптированности для студентов с низким (А), средним (Б) и высоким (В) уровнем идеализации вуза.

Примечание: обозначения приведены в Приложении 1.

При низком уровне идеализации вуза в структуре адаптированности появляются новые связи: удовлетворенность образом жизни у студентов связана с ценностью выстраивания активных социальных контактов, со значимостью сферы обучения, принятием других людей и с самопринятием. Принятие других также связано с удовлетворенностью общением. При этом отметим, что при низком ИИВ наблюдается высокая значимость установления активных контактов ($p < 0.05$). Специфика структуры адаптированности при средней идеализации вуза состоит в связях самопринятия с удовлетворенностью деятельностью, которая выше, чем при низком ИИВ; со стремлением к саморазвитию и достижениям; с важностью сферы обучения и принятием других людей.

При высоком уровне идеализации вуза наблюдаются особенности структуры вузовской адаптации, заключающиеся в наличии связей удовлетворенности ситуацией с рядом других показателей: со стремлением ориентироваться на стороннее мнение (это стремление при высоком ИИВ значимо выше, чем при среднем его значении), со стремлением устанавливать благоприятные контакты, со стремлением к достижениям, уровнем эмоциональной комфортности и социальной адаптации. Интересна также связь социального престижа с самопринятием: она отрицательна, что означает, что высокое стремление к признанию и одобрению со стороны, необходимость социального одобрения своего поведения сопровождается низким самопринятием ($r = -0.23$; $p < 0.05$).

Таким образом, мы наблюдаем различия в адаптированности между группами испытуемых с разной степенью идеализации вуза. Данные структурные изменения значимы. Такой вывод можно сделать, опираясь на результат проверки матриц интеркорреляций на качественную разнородность. Для этого нами использовался метод «экспресс- χ^2 ». Результаты представлены в табл. 9. Применение метода показало, что матрицы являются статистически разнородными при $p < 0.01$ только между структурами среднего и высокого уровня идеализации вуза. Структуры вузовской адаптированности при разном уровне ИИВ однородны. То есть идеализация влияет на адаптацию студентов при высоком ее уровне.

Таблица 9

**Результаты проверки матриц интеркорреляций
характеристик образа вуза и факультета
на гомогенность–гетерогенность по методу «экспресс- χ^2 »**

		Структуры					
		Адаптация			ВАСиОВ		
Идеализация вуза¹							
		1	2	3	1	2	3
1	Низкий уровень	1	0.65	0.72	1	0.62	0.24
2	Средний уровень		1	0.50		1	0.2
3	Высокий уровень			1			1
Идеализация факультета²							
		1	2	3	1	2	3
1	Низкий уровень	1	0.06	0.27	1	0.1	0.31
2	Средний уровень		1	0.4		1	-0.06
3	Высокий уровень			1			1

Примечание: 1 – $r_s=0.57$ при $p<0.01$ и $r_s=0.43$ при $p<0.01$ для структуры адаптированности и ВАСиОВ соответственно; 2 – $r_s=0.57$ при $p<0.01$ и $r_s=0.4$ при $p<0.01$; 3 – $r_s=0.57$ при $p<0.01$ и $r_s=0.43$ при $p<0.01$; 4 – $r_s=0.57$ при $p<0.01$ и $r_s=0.43$ при $p<0.01$

Это подтверждает вывод об отсутствии значимых различий между испытуемыми с высоким и низким уровнем ИИВ. Между обследуемыми со средним и высоким уровнем ИИВ наблюдаются различия в области аналитического рассмотрения и в области структуры.

Для конкретизации вопроса о наиболее значимых различиях нами были применены способы анализа и интерпретации матриц корреляций и структурограмм, основанные на вычислении трех обобщающих структурных индексов: индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и организованности (ИОС) [48, 50, 52]. Описываемые структуры вузовской адаптированности характеризуются различной степенью интегрированности, дифференцированности и организованности (табл. 10).

Структурные индексы структур ВАСиОВ при разном уровне индексов идеализации и эквивалентности

	<i>Структура адаптации</i>			<i>Структура ВАСиОВ</i>		
	<i>ИКС</i>	<i>ИДС</i>	<i>ИОС</i>	<i>ИКС</i>	<i>ИДС</i>	<i>ИОС</i>
Идеализация вуза						
Низкий уровень	124	0	124	82	60	22
Средний уровень	102	0	102	184	180	4
Высокий уровень	122	2	120	394	32	362
Идеализация факультета						
Низкий уровень	128	8	120	260	156	104
Средний уровень	110	0	110	166	22	144
Высокий уровень	96	2	94	358	34	324

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры, ИДС – индекс дивергентности структуры, ИОС – индекс организованности структуры.

Минимальные значения ИКС и ИОС наблюдаются для группы испытуемых со средним уровнем идеализации вуза. Они почти на 20% ниже, чем соответствующие индексы структур адаптированности при низком и высоком ИИВ.

Рассмотрение базовых компонентов структур позволяет судить, что структурообразующими элементами адаптированности испытуемых с низкой идеализацией вуза являются удовлетворенность деятельностью ($W=44$), удовлетворенность образом жизни ($W=31$) и креативность ($W=28$); со средним уровнем ИИВ – креативность ($W=24$), удовлетворенность деятельностью ($W=24$) и эмоциональная комфортность ($W=22$); с высоким уровнем – удовлетворенность деятельностью ($W=49$), ситуацией ($W=31$) и образом жизни ($W=23$).

Следующим шагом было рассмотрение взаимосвязей между параметрами вузовской адаптированности и характеристиками образов вуза и факультета. С этой целью нами были рассмотрены матрицы интеркорреляций при низком, среднем и высоком уровне идеализации вуза с размерностью 84×16 каждая (включают в себя 16 показателей адаптированности и 80 характеристик образа, а также 4 индекса образа).

Нами установлено, что структурные индексы ИКС, ИДС и ИОС показывают заметную динамику в зависимости от уровня ИИВ. Максимальная когерентность и организованность, а также минимальная дивергентность характерны для группы с высоким уровнем ИИВ. Так, когерентность в группе с высоким ИИВ выше, чем в группе с низкой идеализацией вуза в 4.8 раза, дивергентность выше в 16.5 раз, а организованность при этом ниже в 1.9 раз. Интегрированность структуры характеристик образа с вузовской адаптацией экспоненциально повышается с ростом уровня идеализации вуза, в то время как ее дифференцированность (индекс ИДС) обнаруживает пик при среднем уровне идеализации вуза (рис. 2). Стоит заметить, что данный пик сопровождается снижением ИОС почти до нулевой отметки (табл. 10). Таким образом, среднему уровню идеализации вуза соответствует максимальная лабильность, подвижность структуры взаимосвязей вузовской адаптированности и образов вуза и факультета. Количество отрицательных связей достигает 49%. Максимальная интеграция образа вуза и факультета с показателями вузовской адаптированности достигается при высоком уровне ИИВ, когда количество положительных связей составляет 93%.

Структурный анализ позволил нам выделить базовые элементы структуры взаимосвязей вузовской адаптации и образа вуза и факультета. При низком уровне идеализации базовыми системообразующими элементами выступают параметры «адаптация», «самопринятие», «активные социальные контакты». При этом вес элементов составляет $W=28-25$, что не намного отличается от остальных элементов в первой десятке, это говорит нам о малом числе связей и их диффузности. В данной структуре выделяются аттракторы – элементы, на которые приходится наибольшее количество положительных связей, обеспечивающих повышение когерентности, – адаптация, самопринятие, принятие других, удовлетворенность образом жизни, престижность дипломов реального вуза; а также и элементы, ответственные за дивергентность: высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами реального вуза, собственный престиж, удовлетворенность деятельностью. При этом собственный престиж – степень ориентации на одобрение со стороны и социальную оценку поступков – отри-

цательно связан с характеристиками профессиональных условий реального вуза, которые имеют низкие значения. Таким образом, чем ниже оцениваются профессиональные условия реального вуза, тем в большей мере студент стремится к одобрению и признанию со стороны. Удовлетворенность деятельностью отрицательно связана с оценкой социальных условий реального вуза. И напротив, показатели социальной адаптированности (самопринятие, принятие других, адаптация) связаны положительно с оценкой социальной среды, но среды реального факультета, а также с оценкой его профессиональной среды.

При среднем уровне идеализации базовыми элементами структуры «Адаптация – образ» являются самопринятие, стремление к самореализации и адаптация, имеющие большие веса, чем в предыдущей структуре, составляющие (W) 91, 78 и 55 соответственно. Интегрирующими элементами являются креативность, удовлетворенность общением, сфера общественной жизни. Дезинтегрирующими – самопринятие, адаптация и принятие других, которые в предыдущей структуре были центрами интеграции. При среднем ИИВ они отрицательно связаны с оценкой рамочных и социальных условий идеального и реального вуза, а также реального факультета.

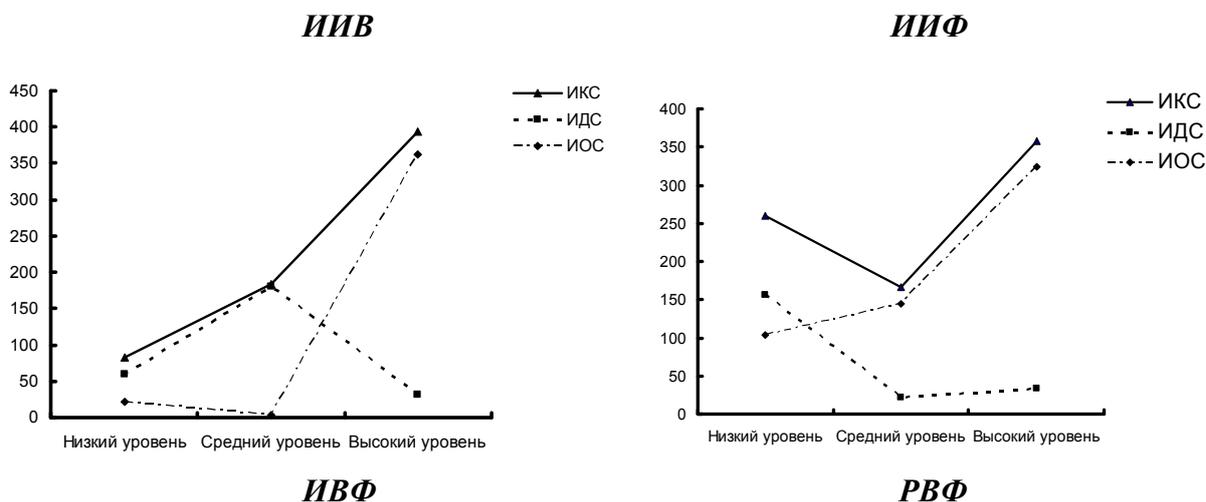


Рис. 2. Динамика структурных индексов при росте индексов идеализации и эквивалентности образа вуза и факультета

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры.

Сказанное в отношении ИИВ справедливо и для остальных индексов – они также являются факторами, влияющими на адаптацию и ее связь с образом (рис. 2).

Исследование показало, *что степень идеализации факультета*, так же как и идеализация вуза, влияет на адаптированность студентов в вузе и функционально с ней связана. Для изучения данных закономерностей нами были выделены три уровня идеализации в зависимости от силы: низкий, средний и высокий.

Рассмотрение значимых различий позволило констатировать отсутствие различий в степени адаптированности между испытуемыми с разными уровнями идеализации факультета. За исключением одного различия: выявлено, что удовлетворенность общением выше у студентов со средним уровнем идеализации факультета ($p < 0.001$). Это позволило предположить, что различия находятся на структурном уровне.

Для проверки данного предположения нами были рассмотрены матрицы интеркорреляций и проведен их анализ.

На первом этапе были рассмотрены матрицы интеркорреляции показателей адаптированности (размерность 16×16). Было установлено, что в группах с разными уровнями идеализации факультета существует большое количество специфических связей, что позволило предположить, что структуры адаптированности при разных уровнях идеализации факультета гетерогенны. Данное предположение было подтверждено применением метода «экспресс- χ^2 » (табл. 9). Таким образом, идеализация факультета влияет на вузовскую адаптацию студентов и данное влияние оказывается на структуру адаптированности. Рассмотрение структурограмм (рис. 3) позволило нам охарактеризовать различия в структуре адаптированности при разных уровнях идеализации факультета.

Низкий уровень идеализации факультета означает, что в образе факультета идеальное его представление не соответствует реальным характеристикам. То есть наблюдается несоответствие желаемых условий условиям существующим. При этом велика роль удовлетворенности. Удовлетворенность ситуацией положительно связана со значимостью сферы обучения и сферы профессиональной жизни, со степенью самопринятия и принятия других людей. Это означает, что низкой удовлетворенности будет соответствовать

и малая значимость указанных сфер жизни, а также меньшая социальная адаптированность. Показатели социальной адаптированности (самопринятие и принятие других) также связаны с удовлетворенностью общением и образом жизни. Отмечена отрицательная связь социальной адаптированности со стремлением к признанию и одобрению со стороны. То есть при низкой социальной адаптированности студенты будут больше стремиться прислушиваться к мнению авторитетных лиц и нуждаться в социальном одобрении своего поведения.

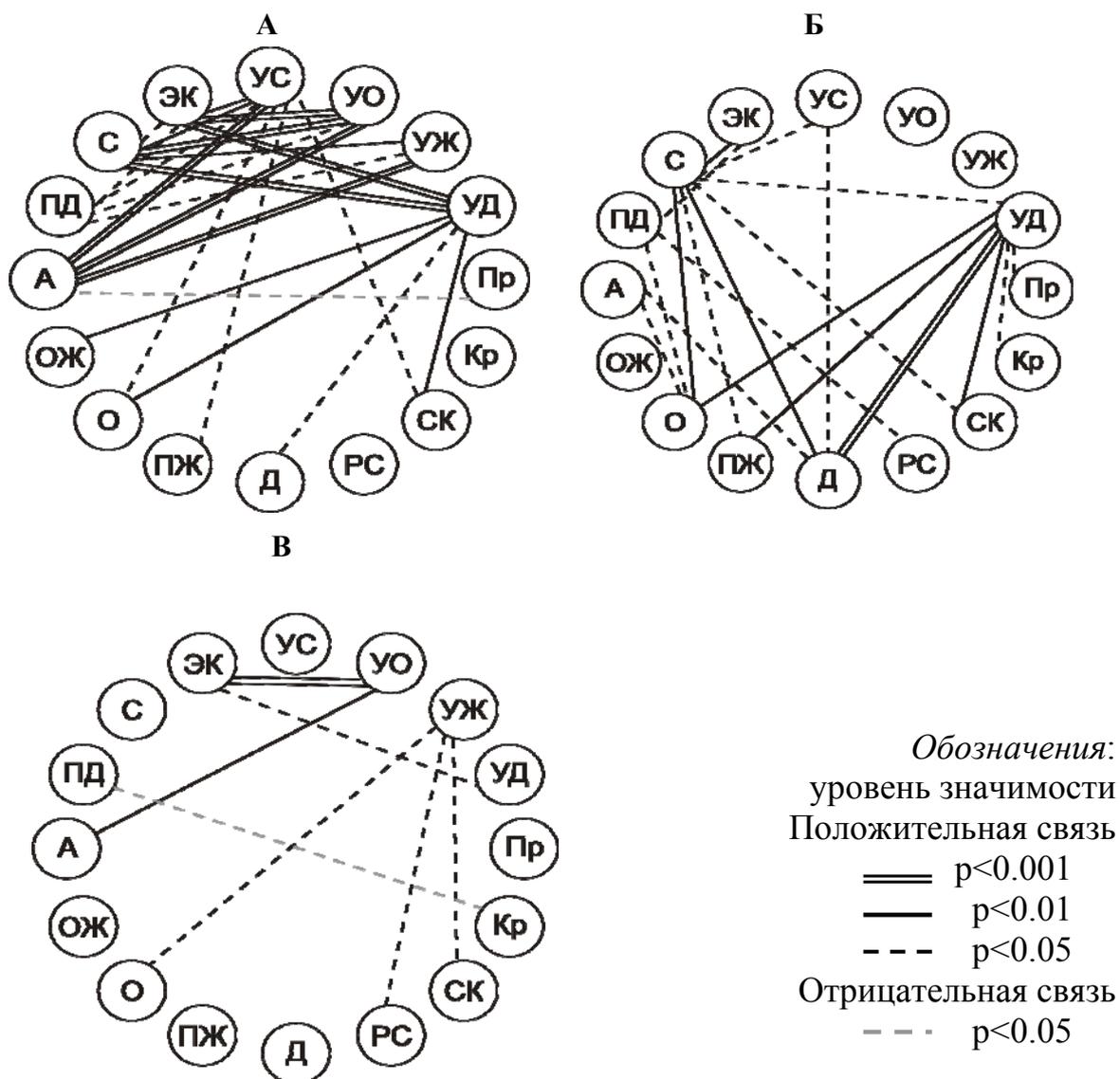


Рис. 3. Структурограммы показателей адаптированности при низком (А), среднем (Б) и высоком (В) уровне идеализации факультета
 Примечание: обозначения сокращений приведены в Приложении 1.
 ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры.

Средний уровень идеализации факультета означает, что факультету, на котором обучается студент, приписываются некоторые качества идеального. В отличие от предыдущей группы, в данном случае специфика заключается не в области удовлетворенности, а в связях показателей социальной адаптированности со стремлением к самосовершенствованию, достижению ощутимых результатов, значимостью сферы обучения и сферы профессиональной жизни (рис. 3).

Высокая идеализация факультета основывается на том, что характеристики идеального факультета, являющиеся одновременно системой требований к условиям обучения, в целом соответствуют характеристикам факультета, на котором студенты обучаются. Особенностью структуры адаптированности данных студентов является положительная связь удовлетворенности образом жизни со стремлением устанавливать благоприятные взаимоотношения с другими людьми, а также со стремлением к самосовершенствованию и значимостью сферы обучения.

Анализ показывает качественное своеобразие матриц интеркорреляций (табл. 9). То есть взаимосвязи между образом вуза и факультета с параметрами вузовской адаптации различаются в зависимости от уровня идеализации факультета. Также из таблицы можно видеть, что индексы эквивалентности являются факторами адаптации. В данном исследовании мы специально не останавливаемся на их анализе.

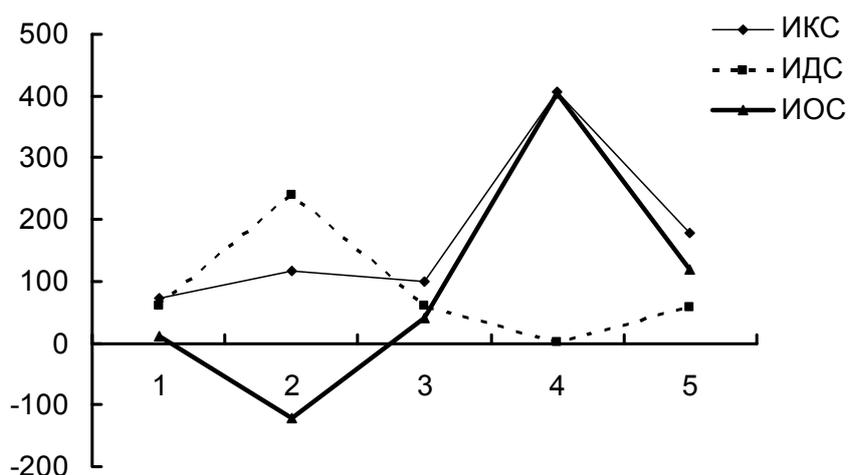


Рис. 4. Зависимость структурных индексов матрицы ВАСиОВ от уровня идеализации вуза

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры.

Для более детального анализа идеализации нами было проведено тщательное рассмотрение его влияния на структуру ВАСиОВ. Для этого было выбрано не три, а 5 диапазонов уровня индекса. При этом последние 3 имеют различие всего в 0.1 единицы. Обнаружилось, что при предельно высокой идеализации вуза происходит резкий «срыв» и дезорганизация структуры ВАСиОВ до уровня низких значений ИИВ. Также можно заключить, что пик оптимальности приближается к уровню 0.8. Стоит также отметить, что падение организованности структуры ВАСиОВ происходит за счет резкого понижения ИКС, то есть не за счет дифференциации, а по причине понижения числа положительных связей между адаптацией студентов и образом вуза.

Указанная закономерность отличается для идеализации факультета: «срыв» в данном случае более резок и осуществляется как за счет понижения ИКС, так и за счет повышения ИДС. Но оптимум идеализации факультета расположен в менее положительной зоне.

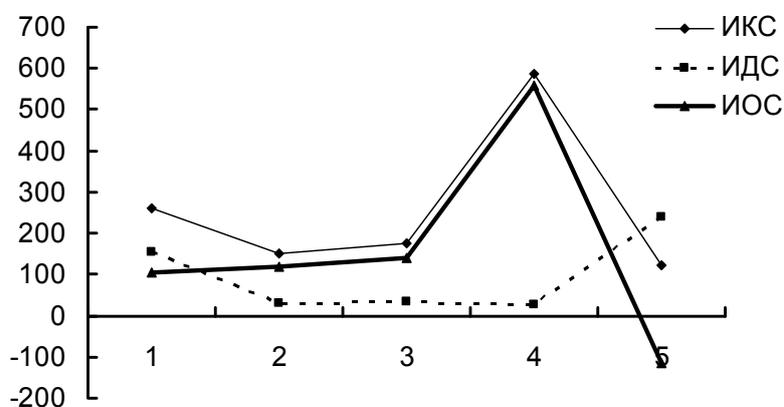


Рис. 5. Зависимость структурных индексов матрицы ВАСиОВ от уровня идеализации факультета

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры.

3.5. Динамика взаимосвязи адаптированности студентов с образом вуза

Данный параграф посвящен анализу особенностей динамики взаимосвязи вузовской адаптации с характеристиками образа вуза и факультета. Нами использовался метод поперечных срезов. Для решения поставленной задачи рассмотрены три этапа: преадаптационный (довузовский), этап первичной адаптации (1–2 курсы), этап вторичной адаптации (3–4 курсы). Пятый курс исключен из рассмотрения ввиду сильного контакта со средой работодателя, что деформирует образ вуза и факультета и поэтому не отвечает решению поставленной задачи.

Рассмотрение взаимосвязей было проведено на двух аналитических этапах. На первом рассматривались достоверные различия в адаптированности студентов на разных этапах обучения и в сформированности образа вуза и факультета. На втором этапе исследования для каждой рассматриваемой группы составлялись матрицы интеркорреляций между показателями адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета. Осуществлялся их анализ, выделялись базовые компоненты структуры ВАСиОВ, проводилась проверка матриц на однородность – гетерогенность, а также вычислялись и анализировались структурные индексы (ИКС, ИДС, ИОС). Дополнительно на данном этапе для описания причинно-следственных связей рассчитывались корреляционные отношения η^2 [26, 35].

Анализ различий показывает, что со сменой этапов изменяется уровень адаптированности студентов (рис. 6). Динамика данного процесса неоднозначна и характеризуется разнонаправленностью. Уровень социальной адаптированности растет, и максимальные значения принимает у студентов 1–2 курсов обучения, минимальные – у старшеклассников. Подобная динамика наблюдается и в отношении показателей удовлетворенности. Показатели терминальных ценностей и значимости разных сфер жизни снижаются с повышением этапа обучения, принимая максимальные значения у старшеклассников, а минимальные у студентов 3–4 курсов (Приложение 7).

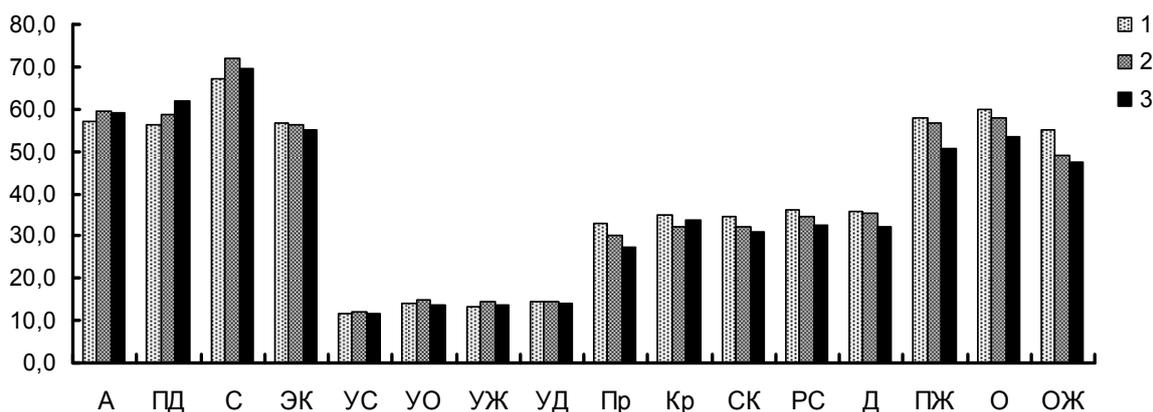


Рис. 6. Динамика адаптированности на разных этапах обучения
 Примечание: 1 – довузовский этап; 2 – 1–2 курсы вуза; 3 – 3–4 курсы вуза. Обозначения приведены в Приложении 1.

Старшеклассники по сравнению со студентами начального этапа обучения имеют более высокие показатели терминальных ценностей и значимости сферы общественной жизни; низкие показатели удовлетворенности ситуацией, общением и образом жизни, а также невысокие значения социальной адаптированности. При этом школьники выше оценивают представленные в вузе и на факультете рамочные и социальные условия, предъявляют более высокие требования к среде вуза и рамочным условиям факультета. Таким образом, низкая адаптированность школьников по сравнению со студентами 1–2 курсов сопровождается высокими требованиями к рамочным условиям в предпочитаемом вузе и на факультете и высокой оценкой представленных в них социальных условий. В сравнении со старшими курсами университета старшеклассники имеют меньше различий. Они заключаются в больших показателях терминальных ценностей и значимости сфер жизни (общественной жизни, профессиональной деятельности и обучения), а также меньшем уровне принятия других людей (рис. 6, приложение 7). Важно отметить и другой факт: школьники по сравнению со старшекурсниками выше оценивают предпочитаемое и представленное в отношении предпочитаемого вуза его расположение и близость к дому и ниже оценивают уровень профессиональных знаний и умений студентов предпочитаемого факультета.

Описывая группу студентов начальных курсов, подчеркнем уже указанную ранее закономерность: по сравнению со старшеклассниками они выше социально адаптированы, имеют значимо

более высокие показатели удовлетворенности и низкие показатели по терминальным ценностям. По сравнению со старшими курсами для студентов младшего этапа обучения характерна большая значимость сферы профессиональной деятельности и сферы обучения. Выявлено также, что студенты 1–2 курса обучения в сравнении со студентами 3–4 курсов и со старшеклассниками ниже оценивают социальные и рамочные условия, представленные в своем вузе и на факультете, а также предъявляют меньшие требования к социальным и рамочным условиям вуза. Более того, они в меньшей мере, чем школьники, требовательны к рамочным условиям обучения на факультете. Из данных результатов следует, что старшеклассники и старшекурсники не имеют большого количества значимых различий между оценкой условий вуза и факультета. И данное предположение действительно подтверждается статистически. Как уже было отмечено, данные различия состоят лишь в более высокой оценке школьниками значения расположения вуза к дому и оценкой близости к нему предпочитаемого вуза. При этом старшекурсники по сравнению со старшеклассниками и студентами младших курсов имеют более низкие показатели терминальных ценностей и значимости сфер жизни (Приложение 7).

Таким образом, аналитический этап показывает куполообразную закономерность относительно оценки рамочных и социальных условий вуза и факультета с минимумом на начальном этапе вузовского обучения. Изменение адаптированности разнонаправленно: значимость сфер жизни и показатели ценностей монотонно снижаются, а социальная адаптированность повышается, «выходя на плато» на начальных курсах вуза.

Таблица 11

***Результаты проверки матриц интеркорреляций
ВАСиОВ на однородность по методу «экспресс- χ^2 »***

	Этап обучения	1	2	3
1	Довузовский этап	1	0.35	0.43
2	Этап интенсивной адаптации		1	0.23
3	Постадаптационный этап			1

Примечание: $r_s=0.43$ при $p<0.01$; 1 – довузовский этап; 2 – 1–2 курсы вуза; 3 – 3–4 курсы вуза.

Дальнейший анализ генетических закономерностей состоял в рассмотрении эффектов в структурах ВАСиОВ. Оно показало, что при переходе учащихся с этапа на этап обучения происходит качественная трансформация структуры взаимосвязей показателей вузовской адаптированности с характеристиками образа вуза и факультета ($p < 0.01$) (табл. 11). При этом выявлена следующая важная закономерность: при переходе на старшие курсы структура ВАСиОВ трансформируется в близкую к структуре старшекласников. Эмпирическое значение совпадает с критическим, из чего можно заключить, что структуры ВАСиОВ в группе старшекласников и старшекурсников гомогенны. То есть можно предположить, что генезис структуры взаимосвязей вузовской адаптации с характеристиками образа вуза и факультета предполагает *ретрансформацию*. Такой вывод действительно справедлив, однако заметим, что метод проверки структур на однородность по критерию «экспресс- χ^2 » предназначен для быстрого анализа, поэтому он имеет свои ограничения. Прежде всего, они заключаются в том, что анализируются базовые компоненты структуры, их ранги по структурному весу, при этом не учитываются ни абсолютные величины структурных весов, ни знаки направления корреляционных связей между компонентами структуры, ни специфические каждому компоненту связи. Поэтому заключение можно дать только на основании тщательного анализа. Тем самым мы принимаем вывод о ретрансформации структуры ВАСиОВ как условное предположение и вернемся к нему при детальном рассмотрении матриц интеркорреляций. Перед этим обратимся к анализу структурных индексов, который позволяет установить меру наличия в структуре ВАСиОВ положительных и отрицательных взаимосвязей.

Таблица 12

Структурные индексы, отражающие динамику структуры ВАСиОВ с ростом этапа обучения

<i>Индекс</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Индекс когерентности, ИКС	260	54	186
Индекс дивергентности, ИДС	14	154	72
Индекс организованности, ИКС	246	-100	114

Примечание: 1 – довузовский этап; 2 – 1–2 курсы вуза; 3 – 3–4 курсы вуза.

Ранее нами было установлено, что генезис структуры ВАСиОВ происходит при ее непосредственной качественной трансформации. Данные изменения достоверны ($p < 0.01$). Трансформация представлена интеграционной и дифференцирующей тенденцией (табл. 12). Минимальные значения ИКС и максимальный уровень ИДС наблюдаются на втором этапе – на младших курсах обучения. Рассматривая генезис отмеченных тенденций, мы отмечаем сильные «перепады» между уровнями. Так, ИКС сначала сокращается в 4.8 раза, а потом поднимается в 3.5 раза. ИДС, наоборот, увеличивается в 11 раз с последующим незначительным падением в 2.1 раза. Динамика ИОС также очевидна и осуществляется через зону отрицательных значений с сильным «перепадом» амплитуды в 346 и 214 единиц соответственно. Такой перепад вызван тем, что соотношение ИКС:ИДС в ходе генезиса структуры ВАСиОВ сильно изменяется и составляет 65:4, 4:10, 10:4 соответственно. То есть на этапе начального вузовского обучения ИДС превышает ИКС почти в 3 раза, на остальных этапах – до и после – ИКС больше ИДС. Описанные закономерности достоверно значимы ($p < 0.01$) и наглядно представлены на рис. 7.

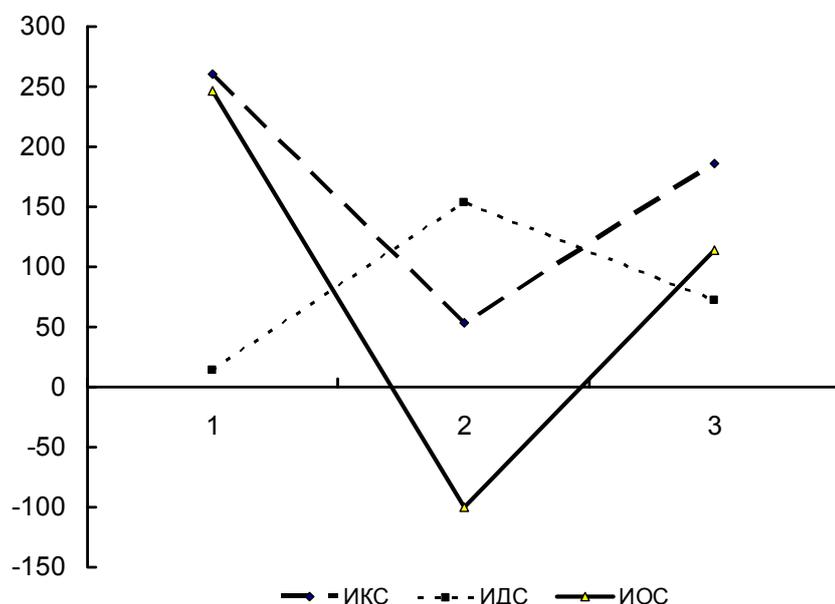


Рис. 7. Динамика индексов ИКС, ИДС и ИОС при генезисе структуры ВАСиОВ

Примечание: 1 – довузовский этап; 2 – 1–2 курсы вуза; 3 – 3–4 курсы вуза.

Таким образом, можно утверждать, что при динамике структуры ВАСиОВ отмечаются обе тенденции – интеграция и дифференциация. Максимальная интеграция между адаптированностью студентов и характеристиками образа вуза и факультетов наблюдается на этапе довузовского обучения – она в 1.4 раза превосходит интеграцию на этапе старших курсов, при том что дифференциация в данном случае выше в 5 раз. В целом же наибольшее значение ИДС присуще структуре ВАСиОВ на этапе младших курсов. То есть период интенсивной адаптации студентов начальных курсов сопровождается высоким уровнем дифференциации между показателями адаптированности и характеристиками образа вуза и факультета. Для описания глубинных закономерностей, лежащих в основе указанных тенденций, мы обратились к анализу матриц интеркорреляций и рассмотрению базовых компонентов структур ВАСиОВ в группах учащихся на разных этапах обучения.

Первое, что необходимо отметить, – это переменный состав базовых компонентов в зависимости от этапа обучения. Их качественное своеобразие подтверждено статистически ($p < 0.01$) (табл. 12). Содержательный аспект данного своеобразия базовых компонентов структуры ВАСиОВ выражается в динамике их состава. Нами выделен и количественный аспект генезиса базовых компонентов. Он заключается в инверсии доминирующего знака корреляционных связей, образуемых компонентом.

Как пример можно рассмотреть такие показатели, как самопринятие, удовлетворенность деятельностью, креативность и значимость сферы образования. В структуре ВАСиОВ старшекурсников они образуют положительные корреляционные взаимосвязи с характеристиками образа вуза и факультета, а в структуре ВАСиОВ студентов младших курсов – положительные и отрицательные. Разумеется, такое явление правомерно называть лишь частичной инверсией, но именно за счет указанных показателей во многом и осуществляется трансформация и ретрансформация структуры ВАСиОВ при ее генезисе. Нами установлено также, что в структуре ВАСиОВ старшекурсников показатель значимости образует положительные связи с характеристиками образа вуза и факультета. Таким образом, по данному показателю

наблюдается динамика на всех рассматриваемых этапах обучения. То есть при среднем стремлении учащегося начальных курсов вуза к повышению уровня своего образования значимость данной сферы отрицательно связана с оценкой условий вуза и факультета. Обратимся к вопросу о том, какие именно взаимосвязи в структуре ВАСиОВ выделяются в зависимости от этапа обучения. Рассмотрение матрицы интеркорреляций в структуре ВАСиОВ на этапе старших классов показало, что адаптированность школьников, их готовность к обучению в вузе положительно взаимосвязана с оценкой предпочитаемых и представленных на желаемом факультете условий профессиональной подготовки, а также с идеализацией вуза. Отдельные показатели адаптированности также связаны с оценкой других условий факультета и вуза. Назовем лишь некоторые. Значимость сферы обучения положительно связана с оценкой условий профессиональной подготовки, представленных в вузе. Стремление к реализации своих творческих возможностей, значимость сферы образования и сферы общественной жизни связаны с требованиями, которые предъявляют старшеклассники к социальным условиям идеального факультета. Требования же к социальным условиям вуза связаны с удовлетворенностью общением и стремлением к собственному престижу. В то время как оценка данных социальных условий в предпочитаемом для поступления вузе связана со стремлением школьников к творческой самореализации, к достижению значимых целей и к собственному престижу.

На начальном этапе обучения в вузе в структуре ВАСиОВ нами выявлено наличие структурной инверсии по описанному выше типу: рост показателей адаптированности согласуется с повышением оценки условий профессиональной подготовки на факультете при одновременном понижении требований к рамочным и социальным условиям вуза. Данная общая закономерность дополняется частными в зависимости от рассматриваемого показателя. Так, значимость для студентов 1–2 курсов сферы обучения (на среднем уровне) отрицательно коррелирует с оценкой предпочитаемых в вузе социальных и рамочных условий и оценкой представленных социальных условий в вузе. Другими словами, в отличие от структуры ВАСиОВ старшеклассников

данный базовый компонент имеет совершенно иное качественное и количественное «наполнение». Показатели удовлетворенности деятельностью и принятия других положительно коррелируют с оценкой условий профессиональной подготовки в вузе. Удовлетворенность деятельностью и значимость сферы обучения образуют отрицательные взаимосвязи с оценкой представленных в вузе социальных условий. Таким образом, центральной тенденцией структурной инверсии является противопоставление связи с адаптированностью студентов оценки представленных условий профессиональной подготовки и оценки представленных и предпочитаемых рамочных и социальных условий. Структурная инверсия позволяет предположить, что усиление адаптированности студентов 1–2 курсов сопровождается именно ростом оценки качества преподавания в вузе и на факультете, компетентности преподавателей, уровня знаний и умений студентов и др. Это повышение сопровождается снижением требований студентов к стоимости обучения в вузе и на факультете, их материально-техническим условиям, близости к дому, социально-психологическому климату, корпоративной культуре, размеру стипендии и снижением оценки социальных характеристик в отношении своего вуза. Обозначенные закономерности имеют и исключения. Так, стремление студентов 1–2 курсов к получению образования отрицательно взаимосвязано с оценкой условий профессиональной подготовки на своем факультете, а также отрицательно коррелирует с требованиями к рамочным условиям факультета. Кроме того, данный показатель, как и значимость для студентов младших курсов сферы их профессиональной деятельности, отрицательно коррелирует с оценкой качества преподавания, предпочитаемого и представленного в вузе.

Как указывалось ранее, структура ВАСиОВ на этапе старших курсов предельно близка к таковой на этапе старших классов в школе (табл. 11). Действительно, мы можем наблюдать схожий состав базовых компонентов данных структур. Кроме того, на обоих этапах в структуре ВАСиОВ прослеживается связь адаптированности студентов с идеализацией вуза. Тем не менее детальное рассмотрение матриц интеркорреляций позволяет судить о глубоких качественных особенностях структур ВАСиОВ на дан-

ных двух этапах генезиса. Во-первых, структура ВАСиОВ на этапе старших курсов обнаруживает небольшое количество связей, однако все они имеют большую силу и значимость. Это дает возможность предполагать, что она более «зрелая» по отношению к структурам ВАСиОВ на предваряющих этапах генезиса. Данная «зрелость» состоит в повышении жесткости структуры по отношению к отдельным ее компонентам. Во-вторых, образуемые в структуре ВАСиОВ связи нарушают одну из базовых закономерностей взаимосвязи адаптированности с образом вуза и факультета: они практически не соотносятся с оценкой определенных условий вуза и факультета, а присущи отдельным показателям адаптированности и характеристикам образа вуза и факультета. При том что образуемые связи разнонаправленны. Так, значимость сферы общественной жизни, имеющая достоверно низкие показатели в группе старшекурсников, отрицательно связана с оценкой предпочитаемых на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки, а показатели со значимо сильным развитием (удовлетворенность ситуацией, общением), наоборот, положительно. Значимость для студентов 3–4 курсов сферы профессиональной деятельности отрицательно коррелирует с оценкой качества преподавания на своем факультете и с требованием к данному качеству преподавания в вузе. Более того, ценность данной сферы жизни отрицательно связана с оценкой представленных на факультете рамочных условий и предпочитаемых на нем условий профессиональной подготовки. Более низкое по сравнению с другими этапами стремление к установлению благоприятных отношений с окружающими людьми отрицательно связано с требованием к уровню профессиональных знаний и умений студентов в вузе и на факультете. Идеализация вуза связана с такими показателями, как удовлетворенность общением, стремление к саморазвитию и ценность сферы общественной жизни. Идеализация факультета также связана с удовлетворенностью общением и имеет отрицательную корреляцию со стремлением к достижениям.

Дальнейший анализ состоял в рассмотрении причинно-следственных связей в структуре ВАСиОВ, которые позволяет эксплицировать метод корреляционного отношения η^2 . Анализ

показал, что значимые детерминационные влияния в основном характерны для этапа старших курсов. То есть, учитывая, что на данном этапе наблюдается лишь небольшое число корреляционных взаимосвязей, можно сделать вывод, что связи между адаптированностью студентов и характеристиками образа вуза и факультета на этапе старших курсов находятся в области нелинейных связей. Нелинейные детерминационные закономерности отмечены и для структуры ВАСиОВ этапа начала вузовской подготовки. Социальная адаптированность детерминирует оценку условий, предпочитаемых и представленных в вузе и на факультете. Значимость сферы обучения влияет на оценку корпоративной культуры, предпочитаемой на факультете ($\eta^2_{A/O}=0.60$; $p<0.01$). Значимость сферы общественной деятельности – на требование к непредвзятости к студентам в вузе ($\eta^2_{A/O}=0.65$; $p<0.01$). Оценка же корпоративной культуры в своем вузе детерминирует удовлетворенность ситуацией ($\eta^2_{O/A}=0.69$; $p<0.01$), в то время как удовлетворенность деятельностью определяется оценкой предпочитаемого уровня сотрудничества вуза с другими университетами ($\eta^2_{O/A}=0.63$; $p<0.01$).

В третьей главе были рассмотрены эмпирически выявленные закономерности взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза: определено влияние адаптации на образ и образа на адаптацию, описаны особенности структурной организации данной взаимосвязи, влияние на нее ряда факторов (пол, тип довузовской подготовки, место проживания, учебная мотивация, интернальность, совладающее поведение); установлена динамика взаимосвязи и эффективности адаптации; определено влияние идеализации вуза (факультета) на адаптацию студентов и ее взаимосвязь с образом вуза.

Заключение

В соответствии с результатами работы нами были сделаны следующие выводы:

1. Образ вуза является регулятором вузовской адаптации: идеализация вуза и факультета определяет эффективность адаптации студентов и изменение ее структуры. Данная закономерность подчиняется закону оптимума: при предельно высокой идеализации происходит падение уровня адаптированности и общей интеграции структуры взаимосвязи характеристик образа вуза и факультета с показателями адаптированности студентов.

2. Факторы, повышающие адаптированность студентов, способствуют интеграции показателей адаптированности студентов с характеристиками образа вуза и факультета, в то время как факторы, понижающие адаптированность студентов ведут к дезинтеграции данной структуры. Дезинтеграция заключается в следующем: понижение адаптированности сопровождается понижением оценки представленных условий профессиональной подготовки и повышением требований к формальным условиям в вузе и на факультете.

3. Динамика взаимосвязи образа вуза и адаптированности в процессе обучения характеризуется постепенным возрастанием влияния образа вуза и факультета на адаптированность студентов при одновременном ослаблении влияния адаптации на образ вуза и факультета. Генезис структуры взаимосвязей обнаруживает тенденцию к обратной трансформации после периода интенсивной адаптации студентов.

4. Адаптация студентов взаимосвязана с образом вуза. Данная взаимосвязь имеет динамику и детерминируется социально-психологическими особенностями студентов.

5. Возрастание идеализации вуза и факультета способствует большей адаптированности студентов, а также трансформации всей структуры взаимосвязей образа с адаптированностью. Данная закономерность подчиняется закону оптимума. При максимальных значениях идеализации происходит значительное падение адаптированности, а также наблюдается повышение дивер-

гентности в структурах взаимосвязи. Пик идеализации в значительной мере смещен к высоким значениям.

6. Адаптированность студентов влияет на характеристики образа вуза и факультета, а также на их группы (компоненты образа). В наибольшей степени данная закономерность свойственна в отношении социальной адаптированности студентов. Рост адаптированности сопровождается ростом данного влияния.

7. Социально-демографические особенности студентов (пол, тип довузовской подготовки, место проживания) влияют на взаимосвязь адаптированности студентов с характеристиками образа вуза и факультета. Юношам присуща более высокая профессиональная адаптированность, которая, в свою очередь, влияет на требования к социальным условиям вуза и к условиям профессиональной подготовки в нем. Для иногородних студентов характерна высокая интеграция образа с показателями адаптированности, связанными с оценкой формальных условий в вузе и на факультете. Адаптированность студентов, подготовка к вузу которых состояла в активном освоении профессии, детерминируется образом вуза и факультета, и прежде всего оценкой предпочитаемых и представленных в вузе и на факультете условий профессиональной подготовки.

8. Высокий уровень мотивации к приобретению знаний и освоению профессии, высокий уровень общей интернальности и интернальности в сфере достижений, а также использование стратегий проблемно ориентированного совладающего поведения способствуют повышению адаптированности студентов, оценок ими условий профессиональной подготовки в вузе и на факультете. Данные факторы также способствуют трансформации структуры взаимосвязей адаптированности студентов с характеристиками образа вуза и факультета: увеличивается их интеграция, понижается дивергенция.

9. При действии факторов, негативно влияющих на адаптированность студентов (мотивация к приобретению диплома, выраженная стратегия эмоционально ориентированного совладающего поведения), наблюдается повышенная требовательность студентов к формальным рамочным условиям в вузе. Также данные факторы способствуют структурной инверсии: пониже-

ние адаптированности сопровождается понижением оценки представленных на факультете социальных условий и условий профессиональной подготовки, при повышении оценки предпочитаемых формальных условий в вузе и на факультете.

10. Для структуры образа идеального и реального вуза и факультета характерна одинаковая качественная организация. Она состоит из трех компонентов: рамочные (формальные) условия, социальные условия и условия профессиональной подготовки. Взаимосвязь образа вуза и факультета с адаптацией студента осуществляется как по отдельным характеристикам образа, так и по указанным его компонентам в целом.

11. Эффективная адаптация студентов основана на высоком уровне интеграции характеристик образа вуза и факультета с показателями вузовской адаптированности, что проявляется в большом числе связей и их силе. Они положительно связаны с оценкой существующих и требуемых условий профессиональной подготовки в вузе и на факультете.

12. Образ вуза и факультета является показателем и фактором адаптированности студентов. Динамика взаимосвязи образа вуза и вузовской адаптированности на разных этапах обучения характеризуется возрастанием влияния образа вуза на адаптированность студентов.

13. В процессе обучения происходит постепенная качественная трансформация структуры взаимосвязей показателей адаптированности с характеристиками образа вуза и факультета. На этапе старших курсов данная структура приближается к таковой на этапе старших классов. Таким образом, нами выявлена закономерность ретрансформации изучаемой структуры взаимосвязей.

Список литературы

1. Абакумова, Н. Н. Организация среды профессионального самоопределения: предпрофильная подготовка и профильное обучение [Текст] / Н. Н. Абакумова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 296. – С. 194–199.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
3. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта [Текст] / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – 1967. – Вып. 2. – С. 247.
4. Андреева, Д. А. Влияние адаптации студентов на учебную активность [Текст] / Д. А. Андреева // Проблемы активности студентов. – Ростов н/Д.: РГУ, 1975. – 165 с.
5. Андреева, Д. А. О понятии «адаптация». Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе [Текст] / Д. А. Андреева // Человек и общество: ученые записки. Вып. XIII. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 62–66.
6. Антонов, А. В. Системный анализ: учебник для вузов [Текст] / А. В. Антонов. – 2-е изд., стер. – М.: Высшая школа, 2006. – 454 с.
7. Асеев, В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации [Текст] / В. Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986. – 216 с.
8. Бандура, А. Принципы социального научения [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс // Современная зарубежная социальная психология. – М.: МГУ, 1984. – С. 111–126.
9. Барабанщиков, В. А. Системность. Восприятие. Обучение [Текст] / В. А. Барабанщиков, В. Н. Носуленко. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – 479 с.
10. Безюлева, Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография [Текст] / Г. В. Безюлева. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.

11. Бенедиктов, Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе [Текст] / Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов. – Минск: Высшая школа, 1983. – 224 с.
12. Березин, Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 289 с.
13. Богданов, Е. Н. Психологические основы «Паблик рилейшнз» [Текст] / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
14. Богданов, Р. В. Адаптация студентов к учебному процессу как результат внеучебной работы [Текст] / Р. В. Богданов // Вестник Красноярского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2006. – № 3/1. – С. 106–107.
15. Бодалев, А. А. Психология общения: избранные психологические труды [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2002. – 256 с.
16. Брушлинский, А. В. Психология субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский; отв. ред. В. В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
17. Будякина, М. П. Некоторые вопросы адаптации новичков на производстве [Текст] / М. П. Будякина, А. А. Русалинова // Человек и общество. – Л., 1971. – С. 19–25.
18. Бызылевич, Т. Ф. Феномен имиджа в контексте дифференциально-акмеологического исследования [Текст] / Т. Ф. Бызылевич // Имиджелогия-2007: имидж как феномен современной цивилизации: материалы Пятого Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2007. – С. 7–10.
19. Васильева, Э. А. Социально-профессиональный уровень городской молодежи [Текст] / Э. А. Васильева. – Л.: ЛГУ, 1973. – 187 с.
20. Василюк, Ф. Е. Структура образа [Текст] / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5–20.
21. Веккер, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов [Текст] / Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 2000. – 688 с.

22. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. [Текст] / Б. М. Величковский. – М.: Смысл, 2006. – Т. 1. – 448 с.
23. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2007. – 336 с.
24. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии [Текст] / В. А. Ганзен. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 176 с.
25. Георгиевский, А. Б. Эволюция адаптации: историко-методологическое исследование [Текст] / А. Б. Георгиевский. – Л.: Наука, 1989. – 189 с.
26. Гласс, Д. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Д. Гласс, Д. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
27. Гостев, А. А. Образная сфера человека в познании и переживании духовных смыслов [Текст] / А. А. Гостев. – М.: Институт психологии РАН, 2001. – 85 с.
28. Дагаева, Е. А. Структура имиджа высшего учебного заведения [Текст] / Е. А. Дагаева // Имиджелогия-2007: имидж как феномен современной цивилизации: материалы Пятого Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2007. – С. 122–126.
29. Деркач, А. А. Акмеология [Текст] / А. А. Деркач. – М.: Издательство РАГС, 2006. – 422 с.
30. Деркач, А. А. Социальная психология и акмеология формирования имиджа [Текст] / А. А. Деркач, Е. Б. Перельгина. – М.: НОУ СГИ, 2006. – 480 с.
31. Джанерьян, С. Т. Отношение личности к профессии [Текст] / С. Т. Джанерьян // Психологический вестник. – Ростов н/Д.: РГУ, 1997. – Вып. 2. – С. 40–57.
32. Дмитриева, М. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учеб. пособие [Текст] / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева; ред. Г. С. Никифоров; – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – 152 с.
33. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология: учеб. пособие [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 318 с.

34. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.

35. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник [Текст] / О. Ю. Ермолаев. – 4-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2006. – 336 с.

36. Жданова, С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / С. П. Жданова. – Томск, 2007. – 252 с.

37. Журавлев, А. Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия [Текст] / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 2. – С. 44–54.

38. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности [Текст] / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М.: Наука, 1986. – 176 с.

39. Зимина, О. А. Формирование ценностных ориентаций у студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 [Текст] / О. А. Зимина. – Краснодар, 2004. – 241 с.

40. Зобков, В. А. Отношение к учебной деятельности как целостная характеристика субъекта деятельности [Текст] / В. А. Зобков // Психология отношений: XXI век: материалы VI межд. науч.-практ. конф. – Владимир, 2008. – С. 100–102.

41. Зобков, В. А. Психология отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности [Текст] / В. А. Зобков // Психология отношений человека и психическая регуляция деятельности / под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Зобкова. – М.; Владимир: Собор, 2007. – С. 22–41.

42. Зотова, О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации [Текст] / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 219–232.

43. Иванова, Н. Л. Психологические границы социальной идентичности и современные проблемы высшего образования [Текст] / Н. Л. Иванова, Г. Ю. Мазилова // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 2. – С. 51–57.

44. Ильенков, Э. В. Проблема идеального [Текст] / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. – 1979. – № 6. – С. 128–141.
45. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
46. Казначеев, В. П. Современные аспекты адаптации [Текст] / В. П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
47. Калюжный, А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 [Текст] / А. А. Калюжный. – Ярославль, 2007. – 353 с.
48. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 503 с.
49. Карпов, А. В. Методологические основы психологии принятия решений [Текст] / А. В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – 232 с.
50. Карпов, А. В. Психология профессиональной адаптации: монография [Текст] / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.
51. Карпов, А. В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений [Текст] / А. В. Карпов // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 130–136.
52. Карпов, А. В. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера: монография [Текст] / А. В. Карпов, С. Л. Леньков. – Тверь: ТГУ, 2006. – 448 с.
53. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль, 2009. – 461 с.
54. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала [Текст] / М. М. Кашапов. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
55. Кириллов, С. Ю. Репутация организации как форма вовлеченности в социальные процессы: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 [Текст] / С. Ю. Кириллов. – СПб, 2004. – 182 с.
56. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
57. Ковалев, В. И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки [Текст]

/ В. И. Ковалев, В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 6. – С. 33–44.

58. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения: монография [Текст] / Т. Л. Крюкова. – Кострома: Авантитул, 2004. – 344 с.

59. Кузьмина, В. М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 [Текст] / В. М. Кузьмина. – Курск, 2006. – 176 с.

60. Кюглер, П. Психические образы как мост между субъектом и объектом [Текст] / П. Кюглер; под ред. П. Янг-Айзендрат, Т. Даусона // Кембриджское руководство по аналитической психологии: сборник. – М.: Добросвет, 2000. – С. 121–141.

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

62. Левин, К. Типы конфликтов [Текст] / К. Левин // Психология конфликта: хрестоматия; сост. Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 113–118.

63. Леонов, Н. И. Психология социального мира: учеб. пособие [Текст] / Н. И. Леонов, М. М. Главатских. – Ижевск: НИПЦ ERGO, 2006. – 132 с.

64. Леонтьев, А. А. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

65. Леонтьев, А. Н. К психологии образа [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1986. – № 3. – С. 72–76.

66. Леонтьев, А. Н. Образ мира [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 251–262.

67. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

68. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Избранные психологические труды; под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. – М.; Воронеж, 1996. – С. 290–294.

69. Магауова, А. С. Личность студента в воспитательной среде вуза [Текст] / А. С. Магауова // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 292. – С. 184–188.

70. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.

71. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Наука, 1996. – 308 с.

72. Мартынова, Е. В. О проблеме ценностно-смыслового отношения к профессии студентов-психологов [Текст] / Е. В. Мартынова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Психологические науки. – 2007. – № 1. – С. 28–38.

73. Маслов, А. В. Некоторые психологические проблемы пере-квалификации: особенности профессионального и личностного роста молодого специалиста [Текст] / А. В. Маслов // Социальная психология – XXI век. – Т. 2. – Ярославль, 1999. – С. 66–68.

74. Медведев, В. И. Компоненты адаптационного процесса [Текст] / В. И. Медведев. – Л.: Наука, 1984. – 109 с.

75. Мирзаянова, Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) [Текст] / Л. А. Мирзаянова. – Минск: Бел. наука, 2003. – 271 с.

76. Моисеева, Л. А. Комплексная характеристика социализации и адаптации в процессе обучения первокурсников ссузов [Текст] / Л. А. Моисеева, А. А. Жихарева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Психологические науки. – 2007. – № 2. – С. 188–192.

77. Никольская, И. Ю. Структура имиджа предприятия и факторы ее формирования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 [Текст] / И. Ю. Никольская. – Ярославль, 1998. – 163 с.

78. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл [Текст]. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

79. Новиков, В. В. Психологическое управление производственной организацией [Текст] / В. В. Новиков, Ю. М. Забродин. – М., 1991. – 246 с.

80. Ободкова, Е. А. Социально-психологическая структура и содержание имиджа организации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 [Текст] / Е. А. Ободкова. – Ярославль, 2007. – 208 с.
81. Общая психология: словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 251 с.
82. Орестова, В. Р. Акмеологическая концепция опережающей идентификации [Текст] / В. Р. Орестова // Акмеология: науч.-практ. журнал. – 2007. – № 2. – С. 102–106.
83. Ошанин, Д. А. Предметное действие и оперативный образ [Текст] / Д. А. Ошанин. – М.: МПСИ, 1999. – 512 с.
84. Панасюк, А. Ю. Имидж: принципы классификации и основные виды [Текст] / А. Ю. Панасюк // Имиджелогия-2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга: материалы Четвертого Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2006. – С. 200–210.
85. Пантюшина, О. И. Корпоративный имидж как один из внешних мотиваторов выбора студентами и абитуриентами учебного заведения [Текст] / О. И. Пантюшина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Психологические науки. – 2008. – № 2. – Т. 2. – С. 97–103.
86. Перелыгина, Е. Б. Имидж как феномен интересубъектного взаимодействия: содержание и пути развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05, 19.00.13 [Текст] / Е. Б. Перелыгина. – М., 2003. – 697 с.
87. Петрова, Е. А. Имиджелогия: современное состояние вопроса [Текст] / Е. А. Петрова // PR в образовании. – 2003. – № 4. – С. 54–71.
88. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
89. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
90. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Курск: КГПИ, 1991. – 130 с.
91. Помаз, Г. С. Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Г. С. Помаз. – Ростов н/Д., 2006. – 26 с.

92. Потехина, Н. В. Содействие личностно-профессиональному самоопределению выпускника школы в условиях довузовской подготовки [Текст] / Н. В. Потехина // Акмеология: науч.-практ. журнал. – 2007. – № 1. – С. 22–24.

93. Психологический словарь. – 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

94. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.

95. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.

96. Румянцева, Т. В. Идентичность как основа саморегуляции в процессе социально-психологической адаптации студентов вуза [Текст] / Т. В. Румянцева // Личность и бытие: субъектный подход: материалы науч. конф., посв. 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А. В. Брушлинского, 15–16 окт. 2008 г.; отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 485–488.

97. Свенцицкий, А. Л. Социально-психологические факторы производственной адаптации личности [Текст] / А. Л. Свенцицкий // Промышленная социальная психология; под ред. Е. С. Кузьмина, А. Л. Свенцицкого. – Л.: ЛГУ, 1982. – С. 64–78.

98. Семенихина, М. В. Рефлексия как функция социальной адаптации: гендерный аспект [Текст] / М. В. Семенихина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Психологические науки. – 2007. – № 3. – С. 242–246.

99. Сенин, И. Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) [Текст] / И. Г. Сенин. – Ярославль: НПЦ Психодиагностика, Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1991. – 19 с.

100. Словарь иностранных слов [Текст]. – М.: Русский язык, 1990. – 493 с.

101. Смирнов, А. А. Вузовская адаптация студентов и профессионально-ориентированная деятельность [Текст] / А. А. Смирнов // Психология XXI столетия; под ред. В. В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2008. – Т. 2. – С. 201–204.

102. Смирнов, А. А. О показателях адаптированности студентов в вузе [Текст] / А. А. Смирнов // Психология психических состояний: теория и практика: материалы Первой Всерос. науч.-практ. конф. – Ч. 2. КГУ, 13–15 нояб. 2008 г. – Казань: Новое знание, 2008. – С. 290–292.

103. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / С. Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

104. Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Текст] / С. Д. Смирнов // Вестник МГУ. Сер. 20: Педагогическое образование. – 2004. – № 1. – С. 10–35.

105. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности отражения [Текст] / С. Д. Смирнов. – М.: МГУ, 1985. – 232 с.

106. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.

107. Сорокина, Ю. Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Ю. Л. Сорокина. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005. – 257 с.

108. Социально-психологическая адаптация студентов среднего профессионального учебного заведения: практико-ориентированная монография [Текст] / под общ. ред. Т. Е. Егоровой. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2005. – 253 с.

109. Тернопол, В. Я. Психологические закономерности и факторы процесса профессиональной адаптации [Текст] / В. Я. Тернопол // Материалы Всерос. научно-практ. конф. «Содружество». – Ярославль, 2001. – С. 73–75.

110. Томилова, М. В. Модель имиджа организации [Текст] / М. В. Томилова // Маркетинг в России и за рубежом. – 1998. – № 1. – С. 16–20.

111. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса [Текст] / Л. Фестингер; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.

112. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин,

В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

113. Философские проблемы теории адаптации [Текст] / под ред. Г. И. Царегородцева. – М.: Мысль, 1975. – 277 с.

114. Чимбеленге, К. У. Процессы адаптации и реадаптации в структуре профессионализации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 [Текст] / К. У. Чимбеленге. – Ярославль, 1996. – 258 с.

115. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – 91 с.

116. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности: репр. воспр. текста издания 1982 г. [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

117. Шкетик, Е. В. Учебная адаптация как вид социально-психологической адаптации [Текст] / Е. В. Шкетик // Гуманитарно-экономический вестник. – Минск. – 2008. – № 1 (40). – С. 118–123.

118. Яницкий, М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учебное пособие [Текст] / М. С. Яницкий. – Кемерово: КемГУ, 1999. – 84 с.

119. Яницкий, М. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / М. С. Яницкий. – Иркутск, 1995. – 24 с.

120. Barrett, F. L. Mental representations of affect knowledge [Text] / F. L. Barrett, T. Fossum // Cognition and Emotion. – 2007. – Vol. 15, № 3/1. – P. 333–363.

121. Donovan, T. D. Environmental influences in corporate brand identification and outcomes [Text] / T. D. Donovan, S. Janda, J. Suh // Journal of Brand Management. – 2006. – № 14. – P. 125–136.

122. Dyson, R. Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping [Text] / R. Dyson, K. Renk // Journal of Clinical Psychology. – 2006. – Vol/ 62, Issue 10. – P. 1231–1244.

123. Elliott, K. M. Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention [Text] / K. M. Elliott, M. A. Healy // Journal of Marketing for Higher Education. – 2001. – Vol. 10, Issue 4. – P. 1–11.

124. Frydenberg, E. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? [Text] / E. Frydenberg, R. Lewis // American Educational Research Journal. – W.: AERPA, 2000. – Vol. 37, № 3. – P. 727–745.

125. Haslam, S. A. Social identification, stress and citizenship in teams: a five-phase longitudinal study [Text] / S. A. Haslam, J. Jetten, C. Waghorn // Stress and Health. – 2009. – Vol. 25. – P. 21–30.

126. Hedges, P. M. Antecedents and outcomes of international student adjustment: Dis. Doctor of philosophy [Text] / P. M. Hedges. – University of Western Australia, 2003. – 280 p.

127. Helgesen, Ø. Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College [Text] / Ø. Helgesen, E. Nettet // Corporate Reputation Review. – 2007. – № 10. – P. 38–59.

128. Helgesen, Ø. What accounts for students' loyalty? Some field study evidence [Text] / Ø. Helgesen, E. Nettet // International Journal of Educational Management. – 2007. – Vol. 21, Issue 2. – P. 126–143.

129. Hulberg, J. Integrating corporate branding and sociological paradigms: A literature study [Text] / J. Hulberg // Journal of Brand Management. – 2006. – № 14. – P. 60–73.

130. Karaosmanoglu, E. Corporate communications, identity and image: A research agenda [Text] / E. Karaosmanoglu, T. C. Melewar // Journal of Brand Management. – 2006. – № 14. – P. 196–206.

131. Lazarus, R. S. Stress, Appraisal and Coping [Text] / R. S. Lazarus, S. N. Folkman. – N.-Y.: Springer, 1984. – 456 p.

132. Leenheer, J. Do loyalty programs really enhance behavioral loyalty? An empirical analysis accounting for self-selecting members [Text] / J. Leenheer, H. J. Heerde, T. H. Bijmolt // International Journal of Research in Marketing. – 2007. – Vol. 24, Issue 1. – P. 31–47.

133. Lemmink, J. The role of corporate image and company employment image in explaining application intentions [Text] / J. Lemmink, A. Schuijf, S. Streukens // Journal of Economic Psychology. – 2003. – № 24. – P. 1–15.

134. Lomax, W. Corporate re-branding: From normative models to knowledge management [Text] / W. Lomax, M. Mador // Journal of Brand Management. – 2006. – № 14. – P. 82–95.

135. Marzo-Navarro, M. A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses [Text] / M. Marzo-

Navarro, M. Pedraja-Iglesias, P. Rivera-Torres // International Journal of Educational Management. – 2005. – № 19(6). – P. 505–526.

136. Pearlin, L. I. The structure of coping [Text] / L. I. Pearlin, C. Schooler // The Journal of Health and Social Behavior. – 1978. – Vol. 19, № 1. – P. 2–21.

137. Pitts, M. J. The Role of Communication in Cross-National Adjustment and Identity Transitions among Student Sojourners: Dis. ... Doctor of Philosophy [Text] / M. J. Pitts. – Pennsylvania State University, 2005. – 269 p.

138. Schmidt, C. S. An exploration into first generation adult student adaptation to college: Dis. ... Doctor of Philosophy [Text] / C. S. Schmidt. – University of Kansas, 2005. – 215 p.

139. Siegel, D. J. A Network Approach to Preparing Underrepresented Students: The LEAD Model [Text] / D. J. Siegel // Innovative Higher Education. – 2008. – Vol. 32, № 4. – P. 195–207.

140. Smith, M. L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Dis. ... Master of Arts [Text] / M. L. Smith. – University of Saskatchewan, 2008. – 122 p.

141. Taylor, P. G. Exploring student adaptation to new learning environments: some unexpected outcomes [Text] / P. G. Taylor, H. Pillay, J. A. Clarke // International Journal of Learning Technology. – 2004. – Vol. 1, № 1. – P. 100–110.

142. Warren, J. S. Social support provisions as differential predictors of adaptive outcomes in young adolescents [Text] / J. S. Warren, Y. Jackson, S. K. Sifers // Journal of Community Psychology. – 2009. – Vol. 37, № 1. – P. 106–121.

143. Wheeler, A. R. Retaining employees for service competency: The role of corporate brand identity [Text] / A. R. Wheeler, R. G. Richey, M. Tokkman, C. J. Sablynski // Journal of Brand Management. – 2006. – Vol. 14. – P. 96–113.

Предметный указатель

А

Аккомодация · 8, 9
Анаболизм · 8
Ассимиляция · 8

В

ВАСиОВ 32, 38, 42, 50
Внешний локус контроля · 84, 90
Внутренний локус контроля · 89, 90
Вторичная адаптация · 14
Вторичный образ · 19, 33
Вузовская адаптация · 3, 4, 5, 12, 13, 17, 33, 35, 39, 40, 43, 72, 88, 98, 116, 119, 123, 125, 128, 136, 148

Г

Гало-эффект · 23

И

Идеализация вуза · 49, 54, 60, 64, 83, 90, 99, 113, 117, 118, 121, 134, 136
Идеализация вуза и факультета · 54, 60, 64, 83, 113, 136
Идеализация факультета · 117, 118, 121, 123, 134
Имидж вуза · 23, 24, 26
Инверсия · 58, 63, 88, 101, 106, 111
Иногородные студенты · 58, 61, 62
Интернальный локус контроля · 89, 96

К

Катаболизм · 8
Когнитивный диссонанс · 9, 10, 149
Когнитивный образ · 24
Концепция гомеостаза · 8
Корпоративный имидж · 23, 25, 29, 146

Л

Локус контроля · 17, 84, 91
Лояльность · 30

М

Местные студенты · 16, 33, 58, 61, 62
Мотивация · 16, 27, 34, 36, 39, 71, 72, 73, 76, 135, 143
Мотивация к приобретению диплома · 78, 82, 137
Мотивация освоения профессии · 76, 78
Мотивация учения · 28, 38, 73

О

Образ-представление · 19, 27, 31, 34
Оперативный образ · 25, 31

П

Педагогическая адаптация · 12
Первичная адаптация · 14

Перцептивный образ · 19, 33
Планирование решения проблемы
· 71, 72, 109
Познавательная мотивация · 28
Принятие ответственности · 71, 72,
93, 104
Проблемно ориентированное
совладающее поведение · 137
Проблемно ориентированный
копинг · 98, 103, 104, 105, 106,
108, 109, 110, 111, 112
Производственная адаптация · 10
Профессиональная адаптация · 13
Профессиональная мотивация · 28
Процессуальный аспект адаптации
· 13
Психофизиологическая адаптация
· 13

Р

Рамочные условия · 45, 46, 47, 61,
66, 99, 104, 105, 127
Результативный аспект адаптации ·
13
Репрезентация · 20
Ретрансформация структуры
ВАСиОВ · 131

С

Совладающее поведение · 17, 71,
72, 98, 135
Социальная адаптация · 10, 22, 33,
54, 60, 70, 71, 72, 134, 141, 145
Социальные условия · 2, 45, 46, 47,
56, 76, 98, 104, 105, 126, 138
Стратегии совладающего
поведения · 2, 36, 39, 55, 98,
107, 108, 111

Стратегия дистанцирования · 98,
100
Стратегия избегания · 99, 101
Стратегия конфронтативного
совладающего поведения · 98
Структура адаптации · 118
Структура образа · 2, 19, 24, 34, 43,
140
Структурная инверсия · 101, 102,
107, 132

У

Удовлетворенность · 15, 16, 24, 30,
33, 38, 49, 51, 52, 54, 57, 62, 63,
68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 92,
93, 94, 95, 96, 99, 104, 105, 109,
114, 115, 116, 118, 120, 121, 122,
123, 126, 127, 131, 132, 133, 134,
153, 156, 158, 163
Упреждающая адаптация · 10
Уровень субъективного контроля ·
38, 85
Условия профессионального
обучения в вузе · 61
Условия профессиональной
подготовки · 2, 46, 48, 49, 56, 66,
76, 90, 110, 138
Учебная адаптация · 12, 33

Ф

Факторы адаптации · 16, 38

Ц

Ценностные ориентации · 6, 15,
33, 142

Э

Эмоциональная нестабильность ·
51

Эмоциональная стабильность
личности · 15, 33

Этап вторичной адаптации · 14,
125

Этап первичной адаптации · 14,
125

Приложения

Приложение 1

Условные обозначения и сокращения

1. Показатели адаптированности

УС	Удовлетворенность ситуацией	Д	Достижения
УО	Удовлетворенность общением	ПЖ	Сфера профессиональной жизни
УЖ	Удовлетворенность образом жизни	О	Сфера обучения
УД	Удовлетворенность деятельностью	ОЖ	Сфера общественной жизни
Пр	Собственный престиж	А	Адаптированность (социальная)
Кр	Креативность	ПД	Принятие других
СК	Активные социальные контакты	С	Самопринятие
РС	Развитие себя	ЭК	Эмоциональная комфортность

2. Образ вуза:

ОИВ – образ идеального вуза.

ОРВ – образ реального вуза.

ОИФ – образ идеального факультета.

ОРФ – образ реального факультета.

3. Характеристики образа вуза и факультета:

ВПС – востребованность предлагаемых специальностей.

СЖС – стиль жизни студентов.

ДС – достойная стипендия.

ВДА – внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид).

ПКП – уровень профессиональной компетентности преподавателей.

КП – качество преподавания.

ОС – высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами.

ПЗС – уровень профессиональных знаний и умений студентов.

ККО – корпоративная культура организации.

МНС – сотрудничество с другими вузами.

ПД – престижность дипломов.
НПС – непредвзятость к студентам.
ОК – отсутствие коррупции.
АВЖ – активная внеучебная жизнь.
ВТС – возможность трудоустройства по специальности.
СПК – социально-психологический климат коллектива.
УЖИ – предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов.
МТБ – материально-техническая база.
СПУ – стоимость предоставляемых услуг.
РБД – расположение, близость к дому.

Приложение 2

Бланк методики «Образ вуза и факультета» (по модели М. В. Томиловой и Е. А. Дагаевой)

	<i>Характеристики</i>	<i>Идеаль- ный вуз</i>	<i>Ваш вуз</i>	<i>Идеаль-ный факультет</i>	<i>Ваш факуль- тет</i>
1	Востребованность предлагаемых специальностей				
2	Стиль жизни студентов				
3	Достойная стипендия				
4	Внутренний дизайн помещений, архитектура (внешний вид)				
5	Уровень профессиональной компетентности преподавателей				
6	Качество преподавания				
7	Высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами				
8	Уровень профессиональных знаний и умений студентов				
9	Корпоративная культура организации				
10	Сотрудничество с другими вузами (в т. ч. иностранными)				
11	Престижность дипломов				
12	Непредвзятость к студентам				
13	Отсутствие коррупции				
14	Активная внеучебная жизнь				
15	Возможность трудоустройства по специальности				
16	Социально-психологический климат коллектива				
17	Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов				
18	Материально-техническая база				
19	Стоимость предоставляемых услуг				
20	Расположение, близость к дому				

Приложение 3

Достоверные различия между группами с низким (Ан) и высоким (Ав) уровнем социальной адаптированности

	<i>Ан</i>	<i>Ав</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Адаптированность				
Удовлетворенность ситуацией	11.5	12.5	3.15	p<0.01
Удовлетворенность общением	13.4	15.1	4.27	p<0.001
Удовлетворенность образом жизни	13.5	14.9	3.48	p<0.001
Удовлетворенность деятельностью	13.8	15.2	3.79	p<0.001
Принятие других	51.4	65.4	6.52	p<0.001
Самопринятие	60.7	78.2	13.07	p<0.001
Эмоциональная комфортность	51.4	65.6	10.67	p<0.001
Индексы				
Эквивалентность образа реального вуза и факультета	0.37	0.60	1.87	p<0.05
Образ идеального вуза				
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	13.1	10.9	1.94	p<0.05
Стоимость предоставляемых услуг	12.8	10.6	1.90	p<0.05
Расположение, близость к дому	11.2	9.0	1.72	p<0.05
Образ идеального факультета				
Корпоративная культура организации	11.4	13.0	1.69	p<0.05
Возможность трудоустройства по специальности	9.6	11.9	2.12	p<0.05
Образ реального факультета				
Стиль жизни студентов	10.3	12.3	1.83	p<0.05
Уровень профессиональной компетентности преподавателей	14.1	16.0	1.76	p<0.05
Качество преподавания	13.9	15.7	1.67	p<0.05
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	12.4	14.2	1.71	p<0.05
Возможность трудоустройства по специальности	11.5	13.7	2.08	p<0.05

Приложение 4

Достоверность различий между юношами (М) и девушками (Ж)

	М	Ж	T	p
Адаптированность				
Собственный престиж	33.5	30.3	3.26	p<0.001
Креативность	35.5	32.7	2.90	p<0.01
Активные социальные контакты	34.6	32.6	2.44	p<0.01
Достижения	36.5	34.7	2.13	p<0.05
Сфера профессиональной жизни	58.4	55.8	2.16	p<0.05
Сфера общественной жизни	55.3	50.6	3.15	p<0.01
Образ идеального вуза				
Корпоративная культура организации	14.0	12.1	2.14	p<0.05
Престижность дипломов	16.9	15.4	2.19	p<0.05
Материально-техническая база	15.0	13.4	1.89	p<0.05
Образ реального вуза				
Достойная стипендия	11.6	10.0	1.75	p<0.05
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	11.6	10.1	1.79	p<0.05
Качество преподавания	16.9	15.4	2.19	p<0.05
Высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами	14.8	13.6	1.80	p<0.05
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	15.9	14.4	2.52	p<0.01
Образ идеального факультета				
Достойная стипендия	12.8	11.0	1.99	p<0.05

Приложение 5

Достоверность различий между иногородними (ИГ) и местными (М) студентами

	ИГ	М	T	p
Адаптированность				
Удовлетворенность образом жизни	13.6	14.5	2.70	p<0.01
Собственный престиж	32.4	30.3	2.24	p<0.05
Креативность	34.9	32.4	2.61	p<0.01
Активные социальные контакты	34.4	32.2	2.99	p<0.01
Развитие себя	35.8	34.4	1.74	p<0.05
Сфера профессиональной жизни	57.5	55.8	1.67	p<0.05
Сфера обучения	59.3	57.2	1.81	p<0.05
Сфера общественной жизни	54.2	50.0	2.93	p<0.01
Адаптация	57.3	59.8	2.70	p<0.01
Принятие других	56.0	60.1	2.26	p<0.05
Самопринятие	68.1	71.5	2.44	p<0.01
Эмоциональная комфортность	56.0	58.4	1.83	p<0.05
Образ идеального вуза				
Активная внеучебная жизнь	14.1	11.7	2.76	p<0.01
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	13.7	10.8	3.11	p<0.01
Возможность трудоустройства по специальности	16.5	15.1	1.94	p<0.05
Высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами	16.6	14.6	3.08	p<0.01
Достойная стипендия	15.3	13.1	2.66	p<0.01
Качество преподавания	18.0	16.6	2.47	p<0.01
Корпоративная культура организации	14.1	11.5	3.19	p<0.001
Материально-техническая база	15.3	12.7	3.18	p<0.001
Непредвзятость к студентам	15.9	13.7	3.01	p<0.01
Отсутствие коррупции	15.5	13.7	2.32	p<0.05
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	15.4	11.3	4.76	p<0.001
Престижность дипломов	17.1	14.7	3.55	p<0.001
Расположение, близость к дому	12.1	9.4	2.65	p<0.01
Сотрудничество с другими вузами	15.7	13.8	2.57	p<0.01
Социально-психологический климат коллектива	15.3	12.5	3.69	p<0.001
Стиль жизни студентов	15.0	12.2	3.31	p<0.001
Стоимость предоставляемых услуг	13.8	10.7	3.43	p<0.001

Уровень профессиональных знаний и умений студентов	16.6	15.4	1.97	p<0.05
Образ реального вуза				
Активная внеучебная жизнь	13.8	11.4	3.01	p<0.01
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	12.1	9.1	3.70	p<0.001
Возможность трудоустройства по специальности	15.3	12.7	3.39	p<0.001
Востребованность предлагаемых специальностей	16.1	14.6	2.28	p<0.05
Высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами	14.6	13.3	2.01	p<0.05
Достойная стипендия	12.1	9.0	3.83	p<0.001
Корпоративная культура организации	12.7	11.4	1.76	p<0.05
Материально-техническая база	12.9	11.1	2.35	p<0.01
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	13.3	9.7	4.52	p<0.001
Расположение, близость к дому	10.0	7.9	2.44	p<0.01
Сотрудничество с другими вузами	14.1	12.4	2.31	p<0.05
Социально-психологический климат коллектива	14.6	12.5	2.90	p<0.01
Стиль жизни студентов	14.5	11.2	4.37	p<0.001
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	15.4	14.3	1.83	p<0.05
Образ реального факультета				
Активная внеучебная жизнь	12.6	10.2	2.72	p<0.01
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	11.3	9.7	1.88	p<0.05
Возможность трудоустройства по специальности	13.8	12.3	1.75	p<0.05
Достойная стипендия	11.9	9.6	2.82	p<0.01
Корпоративная культура организации	12.6	10.9	2.10	p<0.05
Материально-техническая база	12.7	11.0	1.99	p<0.05
Отсутствие коррупции	12.9	11.2	2.04	p<0.05
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	12.3	9.5	3.14	p<0.01
Расположение, близость к дому	10.5	7.8	2.96	p<0.01
Сотрудничество с другими вузами	12.7	10.8	2.31	p<0.05
Социально-психологический климат коллектива	13.9	10.9	3.46	p<0.001
Стиль жизни студентов	12.9	10.5	2.97	p<0.01
Стоимость предоставляемых услуг	11.8	9.9	2.14	p<0.05

Приложение 6

Достоверность различий между студентами с разными типами довузовской подготовки

А.

	<i>ПЭ</i>	<i>ОС</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Образ реального вуза				
Востребованность предлагаемых специальностей	15.8	11.5	2.46	p<0.01
Достойная стипендия	10.7	7.3	1.90	p<0.05
Уровень профессиональной компетентности преподавателей	15.9	13.1	1.80	p<0.05
Материально-техническая база	12.0	8.6	2.65	p<0.01
Стоимость предоставляемых услуг	11.1	8.1	2.27	p<0.05
Образ реального факультета				
Качество преподавания	15.3	12.4	1.65	p<0.05
Материально-техническая база	12.0	8.6	1.89	p<0.05

Б.

	ПЭ	ОП	T	p
Адаптированность				
Собственный престиж	31.3	33.7	1.67	p<0.05
Креативность	33.3	36.4	2.13	p<0.05
Развитие себя	35.0	37.5	1.88	p<0.05
Сфера общественной жизни	51.7	57.5	2.59	p<0.01
Образ идеального вуза				
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	16.5	14.4	1.86	p<0.05
Образ реального факультета				
Непредвзятость к студентам	12.5	14.9	1.86	p<0.05
Отсутствие коррупции	11.8	14.3	2.02	p<0.05
Стоимость предоставляемых услуг	10.6	13.7	2.20	p<0.05

В.

	ОС	ОП	T	p
Адаптированность				
Активные социальные контакты	31.1	35.3	2.03	p<0.05
Развитие себя	32.8	37.5	2.27	p<0.05
Сфера общественной жизни	48.5	57.5	2.21	p<0.05

Образ реального вуза				
Востребованность предлагаемых специальностей	11.5	15.8	2.25	p<0.05
Достойная стипендия	7.3	11.5	2.03	p<0.05
Уровень профессиональной компетентности преподавателей	13.1	16.7	2.02	p<0.05
Корпоративная культура организации	10.8	14.2	1.73	p<0.05
Сотрудничество с другими вузами	11.7	14.8	1.78	p<0.05
Материально-техническая база	8.6	13.5	2.83	p<0.01
Стоимость предоставляемых услуг	8.1	12.7	2.67	p<0.01

Приложение 7

Достоверные различия в адаптированности и характеристиках образа на разных этапах обучения

А.

	1	2	T	p
Адаптированность				
Удовлетворенность ситуацией	11.6	12.2	2.02	p<0.05
Удовлетворенность общением	13.9	14.7	2.20	p<0.05
Удовлетворенность здоровьем и образом жизни	13.4	14.5	2.62	p<0.01
Собственный престиж	32.9	30.1	2.76	p<0.01
Креативность	35.2	32.3	2.79	p<0.01
Активные социальные контакты	34.5	32.3	2.79	p<0.01
Развитие себя	36.2	34.4	2.06	p<0.05
Сфера общественной жизни	55.2	49.0	4.04	p<0.001
Адаптация	57.0	59.3	2.20	p<0.05
Самопринятие	67.3	72.2	2.92	p<0.01
Образ идеального вуза				
Стиль жизни студентов	16.0	10.2	6.10	p<0.001
Достойная стипендия	16.3	11.0	5.71	p<0.001
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	15.1	9.1	6.04	p<0.001
Уровень профессиональной компетентности преподавателей	18.0	15.7	2.92	p<0.01
Качество преподавания	18.1	16.2	2.57	p<0.01
Высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами	17.2	13.5	4.81	p<0.001
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	17.2	14.1	3.87	p<0.001
Корпоративная культура организации	15.1	9.8	5.94	p<0.001
Сотрудничество с другими вузами	17.0	12.0	6.24	p<0.001
Престижность дипломов	17.6	13.9	4.60	p<0.001
Непредвзятость к студентам	16.4	12.8	4.35	p<0.001
Отсутствие коррупции	16.3	12.8	3.86	p<0.001
Активная внеучебная жизнь	15.2	10.1	5.07	p<0.001
Возможность трудоустройства по специальности	16.8	14.9	2.32	p<0.01

Социально-психологический климат коллектива	16.4	10.8	6.65	p<0.001
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	16.2	9.7	6.66	p<0.001
Материально-техническая база	16.2	11.1	5.60	p<0.001
Стоимость предоставляемых услуг	14.8	9.3	5.31	p<0.001
Расположение, близость к дому	12.9	8.3	3.85	p<0.001
Образ реального вуза				
Востребованность предлагаемых специальностей	16.0	14.6	1.68	p<0.05
Стиль жизни студентов	14.8	10.0	5.63	p<0.001
Достойная стипендия	13.5	7.2	7.56	p<0.001
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	13.2	8.0	5.84	p<0.001
Высокий уровень обратной связи между преподавателями и студентами	14.6	12.6	2.53	p<0.01
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	15.9	13.8	2.74	p<0.01
Корпоративная культура организации	13.1	10.0	3.69	p<0.001
Сотрудничество с другими вузами	14.8	11.2	4.24	p<0.001
Отсутствие коррупции	14.0	10.1	4.28	p<0.001
Активная внеучебная жизнь	14.2	9.9	4.60	p<0.001
Возможность трудоустройства по специальности	15.8	11.8	4.86	p<0.001
Социально-психологический климат коллектива	15.0	12.3	3.21	p<0.001
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	14.0	8.7	5.76	p<0.001
Материально-техническая база	13.4	10.7	3.14	p<0.01
Стоимость предоставляемых услуг	12.1	9.2	3.22	p<0.001
Расположение, близость к дому	10.3	7.8	2.53	p<0.01
Образ идеального факультета				
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	11.4	8.6	2.96	p<0.01
Сотрудничество с другими вузами	11.0	9.4	1.71	p<0.05
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	11.2	8.6	2.87	p<0.01
Материально-техническая база	10.5	8.7	1.85	p<0.05
Расположение, близость к дому	10.0	7.9	2.06	p<0.05
Образ реального факультета				
Стиль жизни студентов	13.6	9.5	4.61	p<0.001
Достойная стипендия	12.6	8.9	4.00	p<0.001

Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	12.0	8.7	3.23	p<0.001
Корпоративная культура организации	12.5	10.4	2.35	p<0.01
Сотрудничество с другими вузами	12.9	10.1	2.94	p<0.01
Непредвзятость к студентам	13.5	10.8	2.95	p<0.01
Отсутствие коррупции	13.0	9.7	3.41	p<0.001
Активная внеучебная жизнь	12.7	10.1	2.55	p<0.01
Возможность трудоустройства по специальности	14.5	11.6	2.93	p<0.01
Социально-психологический климат коллектива	13.9	10.8	3.28	p<0.001
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	13.0	8.4	4.41	p<0.001
Материально-техническая база	13.2	9.6	3.83	p<0.001
Стоимость предоставляемых услуг	12.2	8.0	4.07	p<0.001
Расположение, близость к дому	10.8	7.3	3.36	p<0.001

Б.

	1	3	T	p
Адаптированность				
Собственный престиж	32.9	27.3	3.43	p<0.001
Активные социальные контакты	34.5	30.9	2.40	p<0.01
Развитие себя	36.2	32.5	2.53	p<0.01
Достижения	35.9	32.3	2.21	p<0.05
Сфера профессиональной жизни	57.8	50.8	3.47	p<0.001
Сфера обучения	59.8	53.5	2.99	p<0.01
Сфера общественной жизни	55.2	47.4	2.87	p<0.01
Принятие других	56.3	62.0	2.25	p<0.05
Образ реального вуза				
Стиль жизни студентов	14.8	18.1	3.31	p<0.001
Уровень профессиональной компетентности преподавателей	16.2	11.8	1.81	p<0.05
Сотрудничество с другими вузами	14.8	11.8	1.79	p<0.05
Расположение, близость к дому	10.3	7.3	1.79	p<0.05
Образ реального факультета				
Востребованность предлагаемых специальностей	13.6	9.8	1.90	p<0.05
Достойная стипендия	12.6	9.2	2.03	p<0.05
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	13.4	16.5	1.76	p<0.05

В.

	2	3	T	p
Адаптированность				
Собственный престиж	30.1	27.3	1.66	p<0.05
Достижения	35.3	32.3	1.81	p<0.05
Сфера профессиональной жизни	56.6	50.8	2.97	p<0.01
Сфера обучения	57.9	53.5	2.10	p<0.05
Образ идеального вуза				
Стиль жизни студентов	10.2	15.4	2.38	p<0.01
Достойная стипендия	11.0	16.2	2.84	p<0.01
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	9.1	13.3	1.72	p<0.05
Сотрудничество с другими вузами	12.0	15.7	1.81	p<0.05
Социально-психологический климат коллектива	10.8	14.4	1.89	p<0.05
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	9.7	15.7	2.78	p<0.01
Материально-техническая база	11.1	16.7	2.98	p<0.01
Стоимость предоставляемых услуг	9.3	13.9	2.17	p<0.05
Образ реального вуза				
Стиль жизни студентов	10.0	18.1	7.59	p<0.001
Активная внеучебная жизнь	9.9	15.7	3.12	p<0.01
Возможность трудоустройства по специальности	11.8	14.8	1.84	p<0.05
Предоставление хороших условий жизни для иногородних студентов	8.7	12.3	1.88	p<0.05
Стоимость предоставляемых услуг	9.2	13.9	2.77	p<0.01
Образ реального факультета				
Внутренний дизайн помещений и архитектура (внешний вид)	8.7	13.3	2.81	p<0.01
Уровень профессиональных знаний и умений студентов	13.4	16.5	1.77	p<0.05
Корпоративная культура организации	10.4	13.7	1.92	p<0.05
Непредвзятость к студентам	10.8	15.9	2.74	p<0.01
Отсутствие коррупции	9.7	15.8	3.31	p<0.001
Активная внеучебная жизнь	10.1	13.8	2.00	p<0.05
Социально-психологический климат коллектива	10.8	16.8	2.97	p<0.01

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования взаимосвязи адаптации студентов и образа вуза	6
1.1. Психологические основы адаптации студентов в вузе	7
1.2. Психологическая характеристика образа вуза	18
1.3. Связь адаптации студентов с образом вуза	26
1.4. Выводы	32
Глава 2. Методологическое обеспечение эмпирического исследования.....	35
2.1. Основание эмпирического исследования	35
2.2. Диагностический инструментарий эмпирического исследования	39
2.3. Процедура обработки результатов эмпирического исследования.....	40
Глава 3. Результаты эмпирического исследования	43
3.1. Структура образа вуза и факультета	43
3.2. Влияние адаптированности студентов на образ вуза	49
3.3. Закономерности детерминации взаимосвязи адаптированности студентов с образом вуза	54
3.4. Влияние образа вуза на адаптированность студентов.....	112
3.5. Динамика взаимосвязи адаптированности студентов с образом вуза	125
Заключение	135
Список литературы.....	138
Предметный указатель.....	151
Приложения	154
Приложение 1. Условные обозначения и сокращения	154
Приложение 2. Бланк методики «Образ вуза и факультета» (по модели М. В. Томиловой и Е. А. Дагаевой)	156
Приложение 3. Достоверные различия между группами с низким (Ан) и высоким (Ав) уровнем социальной адаптированности	157
Приложение 4. Достоверность различий между юношами (М) и девушками (Ж).....	158
Приложение 5. Достоверность различий между иногородними (ИГ) и местными (М) студентами.....	159
Приложение 6. Достоверность различий между студентами с разными типами довузовской подготовки	161
Приложение 7. Достоверные различия в адаптированности и характеристиках образа на разных этапах обучения.....	163

Научное издание

Смирнов Александр Александрович
Живаев Николай Геннадьевич

Адаптация студентов и образ вуза

Монография

Редактор, корректор М. Э. Левакова
Верстка Е. Л. Шелехова

Подписано в печать 30.06.10. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Бум. офсетная. Гарнитура "Times New Roman".
Усл. печ. л. 9,76. Уч.-изд. л. 8,0.
Тираж 100 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе Ярославского
государственного университета им. П. Г. Демидова.

Отпечатано на ризографе.

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова.
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.

**А. А. Смирнов
Н. Г. Живаев**

**Адаптация студентов
и образ вуза**