

Ю. П. Поваренков, Е. И. Смирнов

Психологическая характеристика инерционности и механизмов учебно-профессиональной адаптации студентов вузов

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16–18–10304)

Работа посвящена психологическому анализу механизмов инерционности, результат действия которых является одной из закономерностей профессионального становления личности. В работе проанализированы особенности учебно-профессиональной адаптации студентов университета и профессиональной адаптации начинающих педагогов. Показано, что адаптация студентов и педагогов продолжается одно и то же время, подчиняется общим закономерностям и демонстрирует инерционность профессионального становления. Суть инерционности заключается в том, что профессиональное становление не начинается одновременно с возникновением новой социальной ситуации профессионального развития, а задерживается на определенное время. Длительность задержки (инерционной фазы) профессионального становления определяется величиной времени, необходимого человеку для апробации эффективности использования старых способов деятельности, для осознания необходимости их изменений и для выработки новых способов деятельности, адекватных новой ситуации профессионального развития. В статье уточнены механизмы профессиональной и учебно-профессиональной адаптации, которые реализуются как процессы взаимодействия профессиональной саморегуляции, профессионального научения и профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная адаптация, инерционность профессионализации, профессиональное формирование, функционирование и саморегуляция.

Yu. P. Povarionkov, E. I. Smirnov

Psychological Characteristic of Inertness and Mechanisms of University Students' Educational and Professional Adaptation

The work explores the psychological mechanisms of inertia, which is the leading pattern of professional formation of the personality. The authors analyzed the peculiarities of learning and professional adaptation of University students and professional adaptation of beginning teachers. The article shows that the adaptation of students and teachers continues at the same time, is subject to the General laws and demonstrates the inertness of professional development. The essence of inertia is that professional development does not begin simultaneously with the emergence of new social situations and is delayed for a certain time. The length of the delay (inertia phase) of professional formation is determined by the amount of time necessary for a person to test effectiveness of the use of old ways of work, to realize necessary changes and to develop new methods of activity, adequate to the new situation of professional development. In the article the authors clarify the mechanisms of vocational training and professional adaptation, which are implemented as the processes of interaction between professional self-regulation professional learning and professional development.

Keywords: professional formation, professional adaptation, inertia of professionalization, professional formation, functioning and self-regulation.

Большое влияние на разработку психологической теории профессионализации оказала и продолжает оказывать психология развития. Результатом такого влияния является создание онтогенетических концепций профессионального становления личности, которые в основном опираются на базовые закономерности развития, включая такие, как неравномерность, гетерогенность, стадийность, сензитивность и т. д. И в этом, несомненно, заключается конструктивная роль психологии развития как одного из ведущих теоретических оснований психологии профессионализации.

Вместе с тем недифференцированная, а порой и некритическая опора только на общие закономерности психического развития приводит и к менее конструктивным последствиям, например, маскировке специфических психологических закономерностей профессионализации. В серии наших предыдущих работ [7, 8, 9] был зафиксирован ряд таких закономерностей, связанных, в частности, с оперативностью профессионального становления и реализации личности. В настоящей статье мы остановимся на психологическом анализе одной из таких закономерностей, которая была обозначена нами как инерционность профессионального становления личности.

I

На уровне макроанализа процесс профессионализации личности исследуется в ходе освоения ею конкретной профессии. Материалы психологических исследований профессионализации различных авторов [4, 5, 13] указывают на то, что данный процесс включает определенную последовательность стадий, напрямую связанных с решением специфических задач профессионального становления и реализации субъекта труда. Назовем эти стадии:

1. Стадия оптации. Решается задача поиска и выбора профессии.

2. Стадия профессионального обучения. Решается задача освоения и формирования системы профессиональной деятельности.

3. Стадия самостоятельной деятельности в рамках выбранной профессии. Данная стадия может быть поделена на несколько субстадий.

3.1. Субстадия профессиональной самореализации. Решается задача достижения определенного пика желаемого и возможного в рамках профессии.

3.2. Субстадия профессиональной стагнации. Решаются задачи поддержания высокой профессиональной продуктивности, преодоления снижения интереса и противостояния деструктивным факторам.

4. Стадия выбора дальнейшего способа профессионализации. Возможно принятие следующих решений: смена профессии, смена направления в рамках старой профессии, отказ от изменений (маргинальная форма существования в профессии). Завершается стадия переходом к вторичной (третичной и т. д.) оптации.

Объективной основой смены стадий, точнее – перехода от одной стадии к другой, является создание новой ситуации профессионального развития, а субъективной основой – формулировка и принятие соответствующей индивидуальной задачи профессионализации: выбор профессии, ее освоение, реализация и т. д. Возникает вопрос: каким образом социальная ситуация профессионального развития детерминирует процесс перехода от одной стадии профессионализации к другой, какие психологические процессы обеспечивают формулировку и принятие обозначенных выше задач?

Несомненно, в ряде случаев ведущую роль в детерминации данного перехода играют социальные или внешние по отношению к человеку факторы и процессы. Например, сам факт начала профессионального обучения (в специализиро-

ванных учреждениях профессионального образования или в организациях) или приход на постоянное место работы после его завершения должен автоматически запускать процесс профессионального развития в соответствие с новой ситуацией профессионализации. Так ли это происходит на самом деле? Для ответа на этот вопрос обратимся к материалам, имеющимся в литературе, а затем рассмотрим данные, полученные в наших эмпирических исследованиях и исследованиях наших сотрудников.

Традиционно начало профессионального обучения и начало самостоятельной профессиональной деятельности связывают с процессами учебно-профессиональной и профессиональной адаптации. В большинстве отечественных источников профессиональную и учебно-профессиональную адаптацию определяют как приспособление к содержанию и условиям выполнения ведущей для соответствующей стадии профессионализации деятельности. Адаптация рассматривается как многоуровневый процесс, поэтому выделяется социальная, организационная, психофизиологическая, деятельностная и другие виды (или уровни) учебно-профессиональной и профессиональной адаптации. Ведущая роль отводится деятельностной адаптации, то есть адаптации к содержанию и условиям учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Ее базовыми критериями рассматриваются успешность (эффективность) соответствующего вида деятельности и удовлетворенность (см. более подробно [2, 10, 11] и библиографию к ним).

II

Для уточнения динамики деятельностной адаптации рассмотрим материалы наших эмпирических исследований. Обратимся к анализу данных, представленных в Таблице 1. В ней отражены обобщенные результаты измерения учебной самооценки, успеваемости и удовлетворенности учебной деятельностью студентов различных вузов России (300 респондентов). В исследовании принимали участие студенты педагогического, политехнического, юридического и классического университетов. Учебная самооценка диагностировалась с помощью модифицированной методики Дембо – Рубинштейн. Успеваемость оценивалась по результатам семестровых экзаменов и результатам экспертных оценок преподавателей. Измерение удовлетворенности учебной деятельностью производилось с помощью методики, предложенной Л. В. Мищенко [6].

Таблица 1

Учебно-профессиональная адаптация студентов вузов

Показатели	Параметры	2 семестр	4 семестр	6 семестр
Учебная самооценка	х – среднее	71,3	37,1	59,2
	б – среднее квадратическое отклонение	8,84	6,41	5,98
	Кв – коэффициент вариации	12,4	17,3	10,1
Успеваемость	х	72,1	51,4	70,5
	б	11,2	10,6	12,2
	Кв	15,6	20,6	17,3
Удовлетворенность учебной деятельностью	х	73,4	49,2	65,7
	б	10,6	7,58	9,99
	Кв	14,5	15,4	15,2

Таблица 2

Профессиональная адаптация учителей общеобразовательных школ

Показатели	Параметры	1 год работы	2 год работы	3 год работы
Профессиональная самооценка	х	62,1	35,7	52,4
	б	12,2	8,39	10,5
	Кв	19,6	23,5	20,4
Эффективность педагогической деятельности	х	53,1	41,2	64,3
	б	9,61	8,78	10,4
	Кв	18,1	21,3	16,2
Удовлетворенность педагогической деятельностью	х	57,2	26,1	37,5
	б	11,5	5,85	5,74
	Кв	20,1	22,4	15,3

Из Таблицы 1 хорошо видно, что показатели учебно-профессиональной адаптации не растут монотонно, как зафиксировано в теории, а первоначально снижаются к четвертому семестру, а уже после этого начинают демонстрировать увеличение. Говоря другими словами, учебно-профессиональная адаптированность сначала ухудшается и лишь на третьем курсе увеличивается. Это означает, что деятельностная адаптированность у студентов первого курса значимо выше, чем у студентов второго курса. Может ли быть такое в реальности или здесь кроется какая-то ошибка диагностики? Тот факт, что в обследовании принимало участие большое число студентов разных вузов, говорит о том, что выявленная закономерность не является случайной и отражает некоторые реальные, но пока еще не совсем понятные тенденции профессионального разви-

тия человека на стадии профессионального обучения.

Обратимся к материалам Таблицы 2, в которой отражена динамика профессиональной адаптации учителей нескольких общеобразовательных школ города Ярославля, Ярославской и Архангельской областей. Для измерения профессиональной самооценки в данном случае также использовалась хорошо зарекомендовавшая себя модифицированная методика Дембо – Рубинштейн. Диагностика удовлетворенности трудом осуществлялась с помощью методики, предложенной в работе [3]. Для оценки эффективности педагогической деятельности использовалась методика экспертных оценок, предложенная и апробированная Н. Б. Авалуевым [1].

О чем свидетельствуют данные, представленные в Таблице 2? Они демонстрируют ту же тенденцию изменения профессиональной адаптированности учителей, что была зафиксирована у студентов младших курсов различных вузов. То есть первоначально начинающие учителя демонстрируют эффективность педагогической деятельности чуть ниже среднего уровня, затем, на втором году самостоятельной работы она резко снижается, а на третьем году увеличивается и превосходит уровень первого года. Полученные данные вновь фиксируют парадоксальный результат: учителя, проработавшие в школе два года, хуже адаптированы и хуже справляются со своими профессиональными обязанностями, чем учителя первого года самостоятельной работы.

Эти данные свидетельствуют о том, что профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза продолжается около трех лет. Полученные результаты исследования хорошо согласуются с известными положениями трудового кодекса Российской Федерации, который действовал до последнего времени. В нем было четко зафиксировано, что выпускник вуза впервые приступающий к самостоятельной профессиональной деятельности, может находиться в статусе молодого специалиста со всеми положенными правами и привилегиями в течение трех лет. Тем самым законодательно признавалось, что процесс профессиональной адаптации осуществляется в течении этого времени и что именно через три года самостоятельной работы человек полностью адаптируется к содержанию и условиям профессиональной деятельности.

Коль скоро достоверность выявленных закономерностей учебно-профессиональной и профессиональной адаптации не вызывают сомне-

ний, попытаемся их объяснить и проинтерпретировать с позиций системогенетического подхода, опираясь на материалы дополнительных исследований [12], а также на результаты интервьюирования студентов вузов и учителей школ на этапе учебно-профессиональной и профессиональной адаптации.

III

Проанализируем первоначально психологические механизмы учебно-профессиональной адаптации студентов вузов.

Включаясь в учебный процесс, студенты-первокурсники активно опираются, как свидетельствуют данные опросов, на свой прошлый опыт решения учебных задач, который сформировался у них в школе. Это проявляется в том, что студенты пытаются решать стоящие перед ними новые учебно-академические задачи, используя те способы, приемы и технологии учебной деятельности, которые они освоили в старших классах школы.

Однако в вузе к студенту, к содержанию и результатам его учебной деятельности, предъявляются несколько иные требования, чем в старших классах школы. Поэтому использование привычных способов школьной учебной деятельности не позволяет первокурснику добиться желаемых результатов. Происходит существенное увеличение времени подготовки к занятиям, а их результативность, по оценкам преподавателей и по самооценочным суждениям самого студента, оказывается ниже его ожиданий.

Получается так, что, используя привычные со школы способы учебной деятельности, студент на решение учебно-академических задач, внешне похожих на школьные, тратит намного больше энергии и времени, но при этом не добивается необходимых, в том числе и желаемых, результатов. Большинство первокурсников такая ситуация не устраивает, и они пытаются ее изменить.

Первоначально, студенты не сомневаются в эффективности школьных форм учебной деятельности и не отказываются от них, но для повышения ее продуктивности включают резервные механизмы повышения своей работоспособности. Они увеличивают энергозатраты при использовании старых школьных способов учебной деятельности в ходе решения новых учебно-академических задач. Такой способ оптимизации учебной деятельности позволяет несколько повысить ее продуктивность, но быстро приводит к истощению, повышенной утомляемости студента

и, следовательно, не дает, в конечном счете, желаемого эффекта.

Поиск выхода из сложившейся ситуации разворачивается на фоне нарастающего адаптационного кризиса, который вызван постепенным осознанием студентом того, что сформировавшиеся у него школьные способы учебной деятельности не соответствуют новым учебно-академическим требованиям, которые предъявляются в вузе. Поэтому на следующем этапе он пытается отрегулировать и тем самым оптимизировать сами способы учебной деятельности. Но, по-видимому, такая саморегуляция, зажатая специфическими рамками школьной учебной деятельности, также не позволяет студенту достичь необходимых результатов, что существенно обостряет протекание адаптационного кризиса, который в данный момент достигает своего апогея.

Именно данный профессиональный кризис позволяет студенту осознать, что успешность и высокая эффективность обучения в вузе не могут быть достигнуты путем оптимизации и «шлифовки» школьных способов деятельности. Он начинает понимать, что для этого нужно сформировать новую психологическую систему учебной деятельности, адекватную вузовским требованиям, которую мы назвали учебно-академической.

О том, что адаптационный кризис усиливается на 2 курсе обучения, но при этом носит по большей части конструктивный характер, свидетельствуют данные, полученные в исследованиях, выполненных под нашим руководством [13]. В них показано, что в этот период происходит максимальная активизация совладающего поведения студентов и механизмов самоактуализации на фоне снижения активности защитных механизмов, особенно их деструктивных форм. Данные изменения однозначно свидетельствуют, что большинство студентов (не все!) активно включаются в процесс конструктивного решения проблем учебно-профессиональной адаптации, отказываются от неэффективных способов учебно-школьной деятельности и добиваются формирования адекватных форм учебно-академической деятельности.

Анализ протоколов интервьюирования студентов свидетельствует, что рассмотренная выше поисковая активность возможна только при наличии высокой учебной мотивации или сильной внешней учебной стимуляции либо при сочетании того и другого. Существенное влияние

на данный процесс оказывают такие качества субъекта учебной деятельности, как ригидность, интернальность-экстернальность, а также общий уровень развития самосознания.

Осознание студентами необходимости качественной перестройки психологической системы учебной деятельности происходит в конце 2-го – в начале 3-го семестра обучения в вузе. Поэтому снижение успеваемости на втором курсе связано с тем, что основное внимание на этом этапе обучения студент уделяет формированию психологической системы учебно-академической деятельности, которая адекватна новой социальной ситуации профессионального развития личности.

Как только эта система сформирована, то есть как только студент «научается учиться» в вузе, а это происходит где-то в конце 4 семестра обучения, успеваемость резко возрастает, повышаются показатели адаптированности и, следовательно, активная фаза учебно-профессиональной адаптации завершается.

Обратимся к анализу профессиональной адаптации учителей. Из Таблицы 2 хорошо видно, что количественные изменения, которые происходят в процессе профессиональной адаптации учителей в целом совпадают с изменениями, зафиксированными в ходе учебно-профессиональной адаптации студентов. Можно ожидать, что в определенной степени будут совпадать и качественные психологические перестройки, стоящие за количественными изменениями показателей адаптации.

Данные опроса начинающих учителей свидетельствуют, что они первоначально, как и студенты первых курсов, активно опираются на свой прошлый опыт, который был ими накоплен в ходе обучения в педагогическом вузе. И такой подход к решению профессионально-педагогических задач следует признать нормальным, так как весь процесс обучения в педагогическом вузе ориентирован на формирование у будущего учителя готовности к эффективному выполнению педагогической деятельности. Но не совсем нормальным является то, что большинство молодых учителей испытывают серьезные трудности в ходе решения педагогических задач средствами учебно-профессиональной деятельности, которая формировалась в ходе обучения в вузе. Не совсем понятно и другое: успешное обучение в вузе не всегда коррелирует с успешностью профессиональной адаптации и эффективностью педагогической деятельности, по крайней мере на первоначальных этапах. Говоря другими словами, в

ходе обучения в вузе не всегда удается добиться необходимого уровня профессиональной готовности выпускников к эффективной педагогической деятельности.

Отсюда становится понятным, почему молодые учителя почти год тратят на то, чтобы апробировать свои учебно-профессиональные знания и умения а, в конечном счете, убеждаются, что сформированная в ходе обучения в вузе психологическая система учебно-профессиональной деятельности нуждается в серьезной перестройке. Именно решению данной проблемы посвящен второй год самостоятельной деятельности учителей и именно поэтому в этот период наблюдается резкое снижения эффективности педагогической деятельности.

На втором году работы учитель основное внимание уделяет не тому, чтобы обучать и воспитывать учеников, а тому, чтобы найти и сформировать адекватные способы решения этих педагогических задач, а в конечном счете – сформировать адекватную психологическую систему профессионально-педагогической деятельности.

Для того чтобы понять, что такие перестройки необходимо осуществлять и в каком направлении их нужно вести, начинающий педагог, как и студент младших курсов, должен пережить адапционный профессиональный кризис, который приходится на начало второго года самостоятельной деятельности педагога. Смысл и содержание этого кризиса раскрываются в высказываниях молодых учителей, которые часто встречаются в протоколах их интервьюирования: «Чему нас учили в вузе? В школе к учителю предъявляются совсем другие требования. Приходится путем проб и ошибок находить правильные способы работы» и т. п.

Но как только сформирована адекватная реальным условиям и индивидуальным возможностям учителя система педагогической деятельности (а происходит это в конце второго года самостоятельной деятельности учителя), наблюдается резкий скачок эффективности его профессионально-педагогической деятельности. Одновременно начинает расти удовлетворенность трудом и профессиональная самооценка, снижаются психическая напряженность и тревожность, что, в конечном счете, указывает на завершение активной фазы профессиональной адаптации учителя.

IV

Анализ выявленных закономерностей и их последующая интерпретация позволяют сделать

более широкие теоретические обобщения, которые дают возможность уточнить психологический смысл и суть инерционности профессионального развития человека.

Как следует из проведенного анализа, суть инерционности профессионального становления заключается в том, что данный процесс не начинается сразу же, как только возникает (скапливается) новая социальная ситуация профессионального развития. Человек по инерции продолжает действовать в новых условиях старыми способами, которые сформировались у него ранее. Чтобы профессиональное становление началось, человек должен осознать необходимость изменений и, в первую очередь, в операциональной структуре его деятельности, а также – в уровне развития его ресурсных возможностей. В этом случае происходит переход субъекта от стратегии функционирования к стратегии формирования. Уточним содержание выявленных стратегий.

Хорошо известно, что любая динамическая система с точки зрения использования своих ресурсов и отношения к ним может находиться в трех основных состояниях, которые можно обозначить как функционирование, формирование и саморегулирование.

Функционирование предполагает использование имеющихся у системы ресурсов для решения тех задач, ради которых создавалась данная система. Поэтому функционирование следует рассматривать как реализацию имеющихся у системы ресурсов в плане достижения необходимого результата.

Формирование, точнее самоформирование, ориентировано на качественные и количественные изменения ресурсных возможностей системы в связи с изменением стоящих перед ней задач и условий функционирования. Фактически самоформирование приводит к созданию новых ресурсных возможностей системы, а также к смене уровня и направления ее функционирования.

Саморегулирование также предполагает определенное воздействие на имеющиеся ресурсы системы, но не в плане их качественной перестройки и изменения, а в плане их оптимизации. В процессе саморегуляции системы изыскиваются дополнительные возможности ее внутренних ресурсов и скрытые ее резервы. Саморегуляция способствует определенному повышению эффективности функционирования системы, но за счет оптимизации имеющихся у нее ресурсов.

Нетрудно заметить, что данная логика анализа может применяться и к изучению профессионального становления человека. Очевидно, что субъект труда в известный промежуток времени может находиться в одном из трех описанных выше состояний, однако их содержание требует уточнения.

Как было показано в наших работах [8], субъект труда имеет двухуровневую структуру. На первом уровне анализа выделяется система деятельности субъекта труда, а на втором – система качеств, которые влияют на эффективность деятельности и обеспечивают ее реализацию (традиционно они называются профессионально важными (ПВК)).

Профессионал как субъект труда осуществляет широкий набор различных видов деятельности, включая профессиональную, учебно-профессиональную, оптационную, адаптационную и другие виды деятельности в соответствии со спецификой профессиональных и метапрофессиональных задач.

Любая из этих видов деятельности может находиться в любом из трех состояний, зафиксированных выше: в состоянии реализации (функционирования), формирования и саморегулирования. Например, учебно-профессиональная деятельность в состоянии функционирования ориентирована на освоение соответствующей профессиональной деятельности, на обеспечение готовности человека к ее реализации. Состояние формирования учебно-профессиональной деятельности предполагает освоение субъектом ее самой, то есть освоение ее операциональной структуры и развитие системы учебно-важных качеств. В состоянии саморегуляции происходит оптимизация психологической системы учебно-профессиональной деятельности и системы учебно-важных качеств с целью повышения ее эффективности за счет выявления скрытых резервов.

Важно подчеркнуть следующие моменты. Во-первых, саморегуляция как форма оптимизации может затрагивать как процесс функционирования, реализации деятельности профессионала, так и ее формирование, которое осуществляется в форме профессионального научения и развития. Во-вторых, субъект труда и его деятельность могут находиться в трех описанных состояниях одновременно, но одно из них всегда определяется и фиксируется как ведущее.

Опираясь на результаты проведенного анализа, рассмотрим, как взаимодействуют между со-

бой различные виды учебной деятельности в процессе учебно-профессиональной адаптации.

На начальных этапах обучения в вузе студент реализует учебно-школьную деятельность, которая опирается на специфическую систему учебно-важных качеств. Функционирование этого вида учебной деятельности в новых условиях вузовских требований не дает необходимого результата. И поэтому он переходит к ее регулированию, оптимизации ее операциональной структуры и системы ПВК, чтобы максимально приспособить ее к решению вузовских учебных задач.

По-видимому, эти попытки не дают желаемого результата, возникает и развивается адаптационный кризис, благодаря которому студент осознает необходимость формирования новой системы учебной деятельности, которая соответствует вузовским требованиям и обеспечивает эффективное обучение. Данная учебная деятельность (учебно-академическая) формируется на втором курсе в процессе учебно-профессионального научения и развития.

Таким образом, основной причиной инерционности профессионального становления субъекта труда в процессе учебно-профессиональной адаптации является то, что студент не сразу приступает к формированию нового вида учебной деятельности, адекватной вузовским требованиям. Первоначально он пытается использовать, а затем и оптимизировать старые школьные способы учебной деятельности и, лишь убедившись в бесполезности этих попыток, приступает к формированию новой учебно-академической деятельности.

Аналогичные причины лежат в основе проявления инерционности и в ходе профессиональной адаптации. В этом случае активизация процессов формирования психологической системы профессиональной деятельности откладывается из-за безуспешных попыток адаптировать к решению профессиональных задач учебно-профессиональную деятельность, которая сформировалась в ходе обучения в вузе. Отказ от этой стратегии происходит в конце первого – в начале второго года самостоятельной деятельности на фоне обостряющегося вторичного адаптационного кризиса.

Говоря другими словами, переход от реализации старых способов деятельности к формированию новых не является механическим и легким. Он осуществляется человеком через преодоление самого себя, через преодоление сложившихся

установок и привычных способов деятельности, в условиях профессионального кризиса, который расширяет сознание человека и опосредует смену стратегии функционирования.

Возникает важный методический вопрос: можно или нужно преодолевать, выявленную инерционность профессионального становления в ходе сопровождения человека на этапе профессиональной и учебно-профессиональной адаптации? Поиск ответа на данный вопрос станет целью наших последующих исследований.

Подводя итог проведенному анализу, зафиксировав психологические причины инерционности профессионального становления личности:

- Во-первых, это привычка действовать в новых условиях старыми, проверенными способами.
- Во-вторых, психологические трудности осознания необходимости перемен и, прежде всего, необходимости изменения самого себя и способов своей деятельности.
- В-третьих, формирование (в процессе научения и развития) новых способов деятельности, адекватных сложившейся ситуации развития.

На проверку эффективности старых способов деятельности, на осознание необходимости перемен, на формирование новых средств деятельности уходит определенное время. Оно определяет длительность инерционного процесса и оттягивает начало процесса профессионального становления как процесса решения конкретных задач профессионализации.

Полученные в настоящем исследовании данные позволяют уточнить психологические механизмы учебно-профессиональной и профессиональной адаптации. Из анализа литературы следует, что родовыми понятиями, на основе которых определяется адаптация, являются «приспособление», «вхождение в новую ситуацию» и т. д. В большинстве словарей фиксируется, что приспособляемость – значит изменяться в соответствии с требованиями ситуации, причем в том направлении и до такого уровня, который позволяет эффективно действовать в ней.

Нетрудно заметить, что в этих понятиях фиксируется не содержание адаптационного процесса, а его целевая функция, которая тоже нуждается в уточнении. Если в качестве родового понятия при определении адаптации используется понятие «приспособление», то для определения последнего используется понятие «изменение». Таким образом, учебно-профессиональная и профессиональная адаптация представляет собой

изменение субъекта учебной и профессиональной деятельности в соответствии со специфическими требованиями конкретной ситуации.

Большинство изменений, происходящих с человеком, является результатом развития, научения и саморегуляции. Поэтому в основе профессиональной и учебно-профессиональной адаптации лежат специфические механизмы профессионального развития, профессионального научения и профессиональной саморегуляции. Адаптированность как определенное состояние психологической системы деятельности субъекта труда является результатом действия и взаимодействия данных механизмов и отражает степень его готовности к решению учебно-профессиональных и профессиональных задач.

Библиографический список

1. Авалуев, Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. Б. Авалуев. – СПб., 2003. – 167 с.
2. Березин, Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация [Текст] / Ф. Б. Березин. – М., 1988. – 320 с.
3. Диагностика профессионального становления личности [Текст] / составители: Я. С. Сунцова, О. В. Кожевникова. – Часть 3. – Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 144 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.; Екатеринбург, 2003. – 329 с.
5. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1993. – 190 с.
6. Мищенко, Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности [Текст] / Л. В. Мищенко // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3 (12). – С. 122–128.
7. Поваренков, Ю. П. Диалектика становления профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. – 1999. – № 1. – С. 19–38.
8. Поваренков, Ю. П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. – 2005. – № 16. – С. 10–15.
9. Поваренков, Ю. П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2011. – 87 с.
10. Реан, Н. А. Психология адаптации личности [Текст] / Н. А. Реан, Н. Р. Кудашев, А. Н. Баранов. – М.: Прайм-Еврознак, 2006. – 350 с.
11. Смирнов, Е. И. Фундирование опыта профессиональной подготовки и инновационной деятельности педагога [Текст] / Е. И. Смирнов. – Ярославль: Канцлер, 2012. – 646 с.
12. Сорокина, Ю. Л. Преодоления кризиса учебной адаптации студентами педагогического ВУЗа [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Ю. Л. Сорокина. – Ярославль, 2006. – 178 с.
13. Super D. E. Vocation development. – N. Y., 1957. – 340 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Avaluev, N. B. Kriterijal'nyj podhod k ocenke jefektivnosti vospitatel'noj dejatel'nosti pedagoga [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk / N. B. Avaluev. – SPb., 2003. – 167 s.
2. Berezin, F. B. Psihologicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija [Tekst] / F. B. Berezin. – M., 1988. – 320 s.
3. Diagnostika professional'nogo stanovlenija lichnosti [Tekst] / sostaviteli: Ja. S. Suncova, O. V. Kozhevnikova. – Chast' 3. – Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2012. – 144 s.
4. Zeer, Je. F. Psihologija professij [Tekst] / Je. F. Zeer. – M.; Ekaterinburg, 2003. – 329 s.
5. Markova, A. K. Psihologija truda uchitelja [Tekst] / A. K. Markova. – M., 1993. – 190 s.
6. Mishhenko, L. V. K probleme diagnostiki otnoshenija studentov k uchebnoj dejatel'nosti [Tekst] / L. V. Mishhenko // Vestnik praktičeskoj psihologii obrazovanija. – 2007. – № 3 (12). – S. 122–128.
7. Povarenkov, Ju. P. Dialektika stanovlenija professionala [Tekst] / Ju. P. Povarenkov // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. – 1999. – № 1. – S. 19–38.
8. Povarenkov, Ju. P. Sistemogeneticheskij analiz professional'nogo samoopredelenija lichnosti [Tekst] / Ju. P. Povarenkov // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. – 2005. – № 16. – S. 10–15.
9. Povarenkov, Ju. P. Ocenka jefektivnosti pedagogičeskoj dejatel'nosti [Tekst] / Ju. P. Povarenkov, Ju. N. Slepko. – Jaroslavl': RIO JaGPU, 2011. – 87 s.
10. Rean, N. A. Psihologija adaptacii lichnosti [Tekst] / N. A. Rean, N. R. Kudashev, A. N. Baranov. – M.: Prajm-Evroznak, 2006. – 350 s.
11. Smirnov, E. I. Fundirovanie opyta professional'noj podgotovki i innovacionnoj dejatel'nosti pedagoga [Tekst] / E. I. Smirnov. – Jaroslavl': Kancler, 2012. – 646 s.
12. Sorokina, Ju. L. Preodolenija krizisa uchebnoj adaptacii studentami pedagogičeskogo VUZa [Tekst]: dis. ... kand. psihol. nauk / Ju. L. Sorokina. – Jaroslavl', 2006. – 178 s.
13. Super D. E. Vocation development. – N. Y., 1957. – 340 s.