

РОЛЬ ФАКТОРОВ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

*Статья представлена кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования.*

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент М. Д. Матюшкина

В статье затронуты актуальные проблемы адаптации выпускников школы в вузе, обоснована необходимость развития адаптивных способностей личности на уровне общего образования, делается вывод о том, что условием развития адаптивности является личностно-ориентированный образовательный процесс, который активизирует внутреннюю мотивацию, содействует развитию самостоятельности путем вовлечения обучающихся в процессы целеполагания и оценивания, предоставляет возможность выбора содержания и формы образовательной деятельности.

Ключевые слова: *адаптация, адаптивные способности, личностно-ориентированный образовательный процесс.*

Yu. Vasil'yeva

ROLE OF SCHOOL EDUCATION FACTORS IN THE PROCESS OF SCHOOL LEAVERS' ADAPTATION TO THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

The topical problem of school leavers' adaptation to the system of higher education is analysed in the study. Some attempts to prove that the development of a personality's adaptive capability should be an object of school education are made. One of the conditions for the development of the adaptive capability is found – the personality-oriented educational process. It activates the internal motivation, contributes to the development of students' independence by involving them in the process of goal setting and assessment, provides an opportunity to choose both the content and the form of educational activity.

Key words: *adaptation, adaptive capability, personality-oriented educational process.*

Ускорение процессов адаптации выпускников школы к новому для них образу жизни и деятельности – чрезвычайно важная задача. От того, как долго и сложно происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их личностного роста и профессионального становления. Понимание влияния условий школьного образования на адаптацию в вузе, может способствовать непрерывности и преемственности общего и высшего образования.

Актуальность темы исследования обусловлена:

- противоречием между требованиями, предъявляемыми современной системой высшего образования к первокурснику (самостоятельности, навыкам целеполагания, планирования, оценки результатов деятельности и пр.) и недостаточным уровнем их сформированности у выпускников школ;

- противоречием между новыми ценностными ориентирами образования и существующей системой оценивания результатов школьного образования, не учитывающей многих аспектов готовности выпускника школы к профессиональному образованию;

- недостаточной научной разработанностью проблемы взаимосвязи и соотношения различных факторов школьного образования, влияющих на процесс адаптации выпускников в вузе в современных условиях, недостаточностью исследования отсроченного эффекта школьного образования.

Гипотеза исследования: Адаптация выпускников школы к обучению в системе высшего профессионального образования будет успешной, если в школе созданы следующие условия: методы и формы организации образовательного процесса соответствуют личностно-ориентированному подходу и создают гуманитарную образовательную среду, которая:

- активизирует внутреннюю мотивацию;
- содействует развитию самостоятельности учащихся путем вовлечения их в процессы целеполагания, планирования, оценивания собственной деятельности;
- предоставляет возможность выбора форм учебной и внеучебной работы, в том числе приближенных к вузовским.

В качестве экспериментальной базы исследования был выбран Санкт-Петербургский филиал Государственного университета – Высшей школы экономики. Мы использовали идею мысленного эксперимента, основанного на ретроспективной оценке школьных факторов студентами с выявлением тех характеристик образовательного процесса в школе, которые положительно влияют на адаптацию в вузе. Подобное выявление возможно с применением корреляционного анализа. Для решения данной задачи была разработана анкета, вопросы которой являются результатами операционализации основных понятий исследования: ЛОО, адаптация. Было опрошено 204 студента 1-го курса. Результаты эмпирического исследования можно условно разделить на два блока. Первый блок – «констатирующий». Основными вопросами здесь выступают следующие:

- насколько успешно студенты адаптируются к обучению в вузе;

- насколько в современной школе распространён личностно-ориентированный подход.

Ответы на эти вопросы важны сами по себе, поскольку констатация реальной ситуации по этим параметрам показывает те аспекты качества современного школьного образования, которые обычно очень слабо улавливаются образовательной статистикой, результативностью (ЕГЭ, олимпиады, поступление в вузы и пр.), процедурами аккредитации школ.

Второй блок – «проверяющий». Его основными вопросами являются:

- насколько степень адаптированности студента к обучению в вузе связана с личностно-ориентированным образовательным процессом в школе;

- какие именно грани личностно-ориентированного образования вносят наибольший вклад в процесс адаптации.

«Под адаптацией студента следует понимать процесс приведения основных параметров его социальной и личностной характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями внутривузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту. Говоря

об адаптации, мы имеем в виду не только функционирование, взаимосвязь личности с широким кругом внешних обстоятельств, но и развитие студента, его саморазвитие» [2]. Познать процесс адаптации возможно только базируясь на принципе авторства своей жизни, субъектности социальных процессов. «Жизнедеятельность каждого организма есть не уравнивание его со средой... а активное преодоление среды, определяемое... моделью потребного ему будущего» [1, с. 456]. Именно личностно-ориентированный подход признает ценность личности обучающегося как саморазвивающегося человека, значит, решает задачу поиска, поддержки, развития механизмов самоопределения, самореализации, адаптации, необходимых для становления и жизнедеятельности личности в условиях стремительно меняющегося мира.

Сначала мы выявили признаки или показатели личностно-ориентированного образования (ЛОО), которые объединили в четыре группы.

Первая группа показателей ЛОО – личностный смысл учения. Мы попытались выяснить, является ли школьник субъектом целеполагания. Оценки студентов своего участия в целеполагании в школе распределились следующим образом: почти 40% респондентов участвовали в целеполагании, 60% никогда не участвовали или участвовали редко.

Поскольку цель связана с определенными мотивами, важно было узнать, какие мотивы преобладали в школьной образовательной деятельности первокурсников. Прежде всего стоит отметить, что подавляющее большинство бывших выпускников учились в школе для того, чтобы поступить в вуз (75,0%). Вместе с тем высокий процент респондентов учились в школе просто потому, что учиться интересно (41,7%). Распределение ответов показывает явное преобладание прагматических мотивов и мотивов интереса над мотивами долга, что является показателем личностно-ориентированного подхода, который опирается на приоритет внутренних мотивов над внешними стимулами обучения.

Вторая группа показателей ЛОО – возможность выбора. Один из принципов лич-

ностно-ориентированного образовательного процесса – это право ученика на осознанный выбор сложности, объема, формы выполнения задания. Больше половины (56,5%) опрошенных нами часто или иногда осуществляли самостоятельный выбор сложности и объема задания. Треть выпускников участвовали в выборе формы выполнения задания. Большинству респондентов (около 70%) школы предоставили право выбора профиля обучения, элективных и факультативных курсов.

Третья группа показателей ЛОО – развитие навыков оценки и самооценки. Личностно-ориентированный образовательный процесс предполагает, что субъектом оценки своей деятельности является сам обучающийся. Задача формирования самооценки в деятельности включает в себя умение разрабатывать критерии оценки, соотносить свою оценку с неким эталоном и оценками других. Обращает на себя внимание тот факт, что большинство респондентов принимали участие в оценочной деятельности. 54,9% респондентов ответили, что им приходилось выставлять оценки одноклассникам, 39,2% принимали участие в работе жюри, 63,7% участвовали во взаимопроверке письменных работ, 52% имеют опыт публичного высказывания своего мнения о работе других. Регулярно участвовали в оценке совместной деятельности при выполнении групповых заданий 67,2% опрошенных. 61,3% опрошенных часто или иногда договаривались с учителем о том, что считать хорошо выполненным заданием. 71,5% знали, как будет зависеть оценка их работы от выбранных объема и сложности задания. Большинство первокурсников достаточно высоко оценивают роль школы в развитии навыка самооценки. 63,2% считают, что по окончании школы могли самостоятельно оценивать свои учебные достижения. Самооценка собственного потенциала связана с оценкой своих возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Уверены в том, что будут хорошо учиться и успешно закончат вуз 42,6%.

Четвертая группа показателей ЛОО – диалог. В анкете были предусмотрены вопросы, с помощью которых мы выясняли,

готовила ли школа своих выпускников к ведению диалога. Сначала мы выявили признаки диалога: безоценочное восприятие партнера, обмен аргументированными мнениями, персонификация общения, наличие проблемной, интересной темы для обсуждения [3, с. 32; 4, с. 21–22].

По мнению респондентов, в школах наиболее распространен обмен аргументированными мнениями. Достаточно сложно обстоят дела с наличием лично значимой темы для обсуждения. Только 21,1% первокурсников считают, что на уроках чаще обсуждались темы, которые были им интересны (табл.)

На основе анализа приведенных выше данных можно сделать выводы:

1. Современное состояние большинства образовательных учреждений характеризуется переходом к ЛОО. Конечно, отдается должное системе традиционного обучения, что вполне закономерно: система складывалась в результате многолетнего эмпирического накопления лучших методов и приемов преподавания и имеет свои положительные результаты. Признаки следования традиционному образованию проявляются, например, в том, что в большинстве школ не готовы передать часть функций, обычно возлагаемых на педагога,

Таблица

Признаки диалога, распространенные в школах

Безоценочное восприятие партнера	Обмен аргументированными мнениями	Персонификация общения	Наличие лично значимых тем для обсуждения
27,5%	89,7%	28,4%	21,1%

обучающимся. Это в первую очередь касается целеполагания и оценки учебной деятельности. Однако наблюдается безусловное движение к личности, к ее субъектному опыту, о чем свидетельствует достаточная распространенность отдельных элементов ЛОО в школах, выпускниками которых являются опрошенные.

2. Можно констатировать тот факт, что в современной школе распространены такие черты ЛОО, как наличие ситуации выбора и диалоговые отношения. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что право выбора обеспечено на уровне содержания и формы: предлагаются широкий набор элективных и факультативных курсов, видов учебной и внеучебной деятельности, но это скорее решение проблемы на внешнем уровне. Сложнее обстоят дела с внутренними изменениями, а именно: не достаточно обеспечен выбор способа работы: в группе или индивидуально, формы предъявления задания, его содержания и объема. Выбор способа учебной работы как традиционно осуществлял, так и продолжает осуществлять учитель. Что касается диалогизации образовательного процесса, то здесь тоже не все просто. Диалог – форма

взаимной деятельности учителя и учащихся с учетом их индивидуальностей, своеобразия мировоззрения. У диалога двуединая цель: не только дать знания, но и вызвать нравственный отклик, личностную оценку события или явления. Наше исследование показало, что обмен мнениями, позициями происходит в школе довольно часто, т. е. на внешнем уровне форма взаимодействия – диалоговая. Но на внутреннем уровне истинного диалога не происходит, так как темы, предлагаемые для обсуждения, часто не являются значимыми для обучающихся. Мнение учащихся не всегда воспринимается безоценочно, как имеющее в любом случае право быть высказанным. Другими словами, основополагающие признаки диалогового общения, такие как наличие проблемной, значимой темы для обсуждения и безоценочное восприятие партнера, зачастую не выполняются.

На основании экспериментальных данных мы проанализировали, насколько степень адаптированности студента связана с лично-ориентированным образованием. В качестве метода исследования мы использовали анализ корреляций между всеми показателями,

полученными в результате анкетирования. В качестве критериев адаптированности студентов нами использовались вопросы анкеты о различных трудностях, с которыми сталкиваются первокурсники при обучении в вузе, а также вопрос о субъективной оценке студентом своего будущего, условно названный нами показателем оптимизма. Значение коэффициентов корреляции не высоко: не превышает 0,27; для большинства признаков – значение от 0,15 до 0,2. Такие значения характерны для социально-педагогических исследований, и корреляции такого порядка позволяют делать выводы о наличии определенной взаимосвязи, хотя в каждом случае необходим содержательный анализ и интерпретация данных. Далее в скобках мы будем указывать абсолютные величины полученных коэффициентов корреляции.

Посмотрим, что влияет на оптимизм первокурсников. Оказалось, что на оптимистические настроения первокурсников существенным образом влияет мотивация учебной деятельности в школе (0,18). Если студент учился в школе потому, что учиться интересно, то он более уверен в том, что будет успешно учиться в вузе. Наблюдается зависимость между созданной в школе ситуацией выбора и уровнем оптимизма. Особенно существенное влияние оказывает возможность выбора профиля обучения. Если профиль, предложенный школой, соответствует профилю вуза, студент уверен в дальнейших успехах (0,20). Тесно связан с оптимизмом навык самооценки образовательной деятельности. Более уверены, что в вузе все будет хорошо, те, кто считает, что по окончании школы могли самостоятельно оценивать свои учебные достижения (0,27).

Средством косвенного измерения адаптированности к обучению в вузе является изучение *трудностей*, которые испытывают студенты: нехватка времени на подготовку к занятиям, усталость в конце учебного дня, ощущение скуки в вузе, трудности в отношениях с преподавателями и однокурсниками, трудности в понимании учебного материала.

Наиболее значимый показатель адаптации – *трудности в понимании учебного материала*, он имеет много достоверных связей

с разными показателями ЛОО. Проследим влияние на трудности в понимании учебного материала групп показателей ЛОО, которые мы выделили выше.

Личностный смысл учения. Легче в вузе тем, кто часто обсуждал с учителями для чего нужно выполнить то или иное задание (0,21). Кому учиться в школе было интересно, реже не понимают материал в вузе (0,15). А вот те, кто учился по принуждению, кого заставляли родители, испытывают серьезные трудности (0,25). Таким образом, на адаптацию однозначно оказывают положительное влияние внутренние мотивы обучения, в первую очередь мотивы интереса, и опыт участия в целеполагании.

Возможность выбора. Из всех признаков этой группы показателей ЛОО значимые корреляции отмечены с возможностью выбора профиля обучения (0,17). В условиях профильного обучения старшеклассник, принимая решение о самоопределении в каком-либо профиле, как правило, предполагает, в каком направлении будет развиваться его будущая профессиональная карьера, и выбирает соответствующий вуз. Можно сказать, что правильно организованное профильное обучение расширяет возможности адаптации учащихся, обеспечивает преемственность между общим и профессиональным образованием. Профилизация предполагает углубленное изучение отдельных предметов школьной программы, тем самым готовит выпускника к освоению учебного материала в вузе.

Развитие навыков оценки. Наибольшие трудности в понимании учебного материала испытывают те студенты, которые в школе редко принимали участие в работе жюри (0,15) и публично не высказывали своего мнения о работе других (0,14). Адаптант – активный участник образовательного процесса, в том числе и на этапе оценивания. Основной смысл оценки – определение для себя ценности, значимости чего-либо. Те, у кого есть опыт оценочной деятельности, лучше ориентируются в потоке информации, легче отделяют главное от второстепенного и на основе этого выстраивают свою собственную программу действий.

Диалог. Из выделенных нами признаков диалога значимые корреляции отмечены с таким признаком как безоценочное восприятие партнера. Наименьшие трудности в понимании учебного материала испытывают студенты, которые в школе имели право на собственную точку зрения (0,21). Легче приходится тем, у кого в школе поощрялись независимое мнение и критика (0,18). Наибольшие трудности испытывают студенты, у которых в школе на уроках обсуждались неинтересные для них темы (0,19). Если учащийся привык в школе к информации и деятельности, которые не находят внутренний отклик, то это, видимо, ослабляет познавательную активность и эффективность работы с информацией в вузе. Семинарские формы работы предполагают диалог как взаимодействие личного опыта учащегося с внешним социальным опытом и создание на этой основе собственного содержания, извлекаемого из учебного материала. Кто не видит в этом личного смысла, тому трудно усваивать материал.

На основании корреляционного анализа можно сделать следующие выводы:

Выделенные нами элементы ЛОО: личный смысл учения, право выбора, участие в оценочной деятельности, диалог – существенным образом влияют на настроения по поводу дальнейшей студенческой жизни и трудности в учебе. Важным фактором, во многом определяющим процесс адаптации, является мотивация учебной деятельности. «Учебная деятельность *полимотивирована*, так как процесс обучения совершается для учащегося не в личностном вакууме, а в сложном взаимопереплетении социально обусловленных процессов и условий» [5, с. 129]. Реальный учебный процесс в значительной степени побуждается внешними мотивирующими факторами. Например,

заставляют родители, или нужно поступить в вуз, потому что так принято в современном обществе. Вместе с тем наше исследование еще раз доказывает, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения в вузе, т. е. к адаптации к студенческой жизни. Мотивы интереса вызывают активность студента и определяют ее направленность на снятие трудностей, связанных с пониманием учебного материала и распределением учебного времени.

Поскольку наработать адаптивный ресурс человек может только в ситуации выбора, в которой он пробует стратегии поведения, оценивает свои возможности, сравнивает свои модели с другими, прогнозирует возможный результат и анализирует эффективность способов его достижения, то наличие выбора в школе оказывает влияние на процесс адаптации в вузе. Наше исследование подтверждает, что опыт осознанного выбора положительным образом влияет на оптимизм и способствует пониманию учебного материала по вузовским дисциплинам. Этому же способствуют опыт участия в оценочной деятельности и развитые навыки самооценки.

Диалогизация школьного образовательного процесса взаимосвязана с трудностями в понимании учебного материала. Так как в диалоге происходит прояснение неясного через позицию партнера, преподавателя или однокурсника, интегрируются различные точки зрения, следовательно, на качественно новом уровне происходит осмысление учебного материала. Диалог является средством активизации учебного процесса, стимулирует познавательную активность, и наши данные еще раз подтверждают, что диалог способствует адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко. М.: Наука, 1990. 496 с.
2. *Волгина Т. Ю.* Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». 2007.
3. *Ермолаева М. Г.* Интерактивность в обучении: коммуникация или диалог // Постдипломное образование: Проблемы качества. Материалы VI международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПбАППО, 2006. 379 с.

ПЕДАГОГИКА

4. *Матюшкина М. Д.* Социально-психологический климат в школе. Формирование команд как один из методов развития: методическое пособие. СПб.: СПбГУПМ, 2003. 76 с.

5. *Мильман В. Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.

REFERENCES

1. *Bernshiteyn N. A.* Fiziologiya dvizheniy i aktivnost' / pod red. O. G. Gizenko. M.: Nauka, 1990. 496 s.

2. *Volgina T. Yu.* Adaptatsiya studentov k obucheniyu v pedagogicheskom vuze: trudnosti, problemy, puti ikh resheniya // Elektronny nauchny zhurnal «Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta». 2007.

3. *Yermolayeva M. G.* Interaktivnost' v obuchenii: kommunikatsiya ili dialog // Postdiplomnoye obrazovaniye: Problemy kachestva. Materialy VI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii kafedry pedagogiki i andragogiki. SPb.: SPbAPPO, 2006. 379 s.

4. *Matyushkina M. D.* Sotsial'no-psikhologicheskiy klimat v shkole. Formirovaniye komand kak odin iz metodov razvitiya: metodicheskoye posobiye. SPb.: SPbGUPM, 2003. 76 s.

5. *Mil'man V. E.* Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 1987. N 5.