Л. П. Баданина

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ВУЗУ

В статье обоснована необходимость психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу. Дано понятие психолого-педагогического сопровождения. Сделан анализ существующих в настоящее время точек зрения по проблеме снижения адаптационных барьеров для студентов.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный барьер, адаптационный потенциал личности, психологическое сопровождение, психологическая служба в вузе, дидактический барьер, социально-психологическая адаптация, куратор, концепция психологического сопровождения студентов.

L. Badanina

ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT DURING THE ADAPTATION PERIOD OF UNIVERSITY STUDENTS

The need of the psychological support for the students during the period of adaptation to the university is discussed. The meaning of the term «psychological support» is explained. An analysis of different points of view on the problem of decreasing adaptation barriers for students is given.

Keywords: adaptation, barrier of psychological adaptation, individual adaptive potential, psychological support, psychological service in a college, didactic barrier, curator, a concept of student psychological support.

В настоящее время чрезвычайно актуальной является проблема адаптации личности. Несмотря на многообразие трактовок понятия «адаптация», будем исходить из традиционного понимания адаптации как процесса приспособления к изменениям окружающей среды. Неумение справиться с новой жизненной ситуацией влечет за собой неуспешность деятельности, эмоциональный дискомфорт.

Процесс адаптации происходит постоянно. В первую очередь, потому, что психическое развитие — процесс непрерывный, продолжающийся всю жизнь, поэтому, переходя от одной точки разви-

тия к другой, мы автоматически переходим от одного фрагмента адаптации к другому, и личностное развитие можно рассматривать как череду адаптаций. Во-вторых, изменения окружающей среды так стремительны, что человек вынужден постоянно искать новые возможности для приспособления к среде.

Некоторые моменты возрастного развития являются особенно сложными в плане осуществления адаптации. Это, в первую очередь, моменты освоения новых видов деятельности и включения в иную социальную среду. Начало обучения в вузе — один из таких периодов.

Анализу трудностей адаптации к вузу посвящены многочисленные работы, великолепно обозначающие круг проблем, которые студенты часто не могут разрешить самостоятельно. Однако считаем, что вопросы помощи студентам в процессе адаптации рассматриваются крайне недостаточно. Сегодня не существует убедительного ответа на вопрос, как помогать студентам в преодолении адаптационных барьеров. Цель данной статьи — анализ существующих на сегодняшний день точек зрения по вопросам организации помощи на этапе адаптации к вузу.

Особый интерес, на наш взгляд, заслуживает точка зрения С. Г. Рудаковой при решении данной проблемы [13]. Она считает, что интенсивность адаптационных процессов определяют три параметра:

1) уровень актуального развития личности;

2) трудности и вызовы окружающей среды;

3) уровень личностной активности и целеустремлённости.

Первые два параметра определяют величину адаптационного барьера, который необходимо преодолеть. Уровень личностной активности и целеустремленности характеризует ту «силу», благодаря которой, если она достаточна, возможно преодоление адаптационного барьера, или возникает дистресс, если она недостаточна.

Таким образом, успешное преодоление адаптационных барьеров возможно двумя путями: уменьшением самого адаптационного барьера; увеличением адаптационного потенциала личности.

В. А. Сластенин [14] справедливо замечает, что в случаях, когда адаптационный потенциал личности недостаточен для успешного приспособления в новой среде и его не удается расширить должным образом за требуемое время, возникает необходимость в психолого-педагогической помощи. В этой ситуации приходится ограничивать давление окружающей среды, создавать «тепличные условия», если это возможно, и таким образом искусственно снижать уровень адаптационного барьера.

Часто человек не пытается мобилизовать внутренние резервы в процессе адаптации, а сразу взывает к помощи из внешней среды. Помощь, оказанная извне, может носить как конструктивный, так и деструктивный характер.

В большинстве случаев компенсировать недостаток собственных адаптационных возможностей человек пытается, обращаясь за психологической помощью. Потребность в психологическом сопровождении как одной из форм психологической помощи постоянно растет.

Термин психолого-педагогическое сопровождение совсем недавно начал активно употребляться педагогами, психологами, социальными работниками, хотя идея сопровождения личности появилась давно [10, с. 42–43]. Согласно «Словарю русского языка», *сопровождать* — значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого [11, с. 689].

Изначально вопросы сопровождения разрабатывались только для средней школы. Наиболее активно идея сопрово-

ждения разрабатывалась педагогами-гуманистами, которые начали планомерно осуществлять на практике идею разделения процесса образования на процесс обучения и процесс сопровождения. Под сопровождением понимали, в первую очередь, процесс успешной социализации личности [9]. Смысл сопровождения заключается, по их мнению, в том, чтобы усилиями ученых и практиков создать особую культуру поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе.

Система сопровождения в вузе предполагает создание специальных психолого-педагогических условий для успешного индивидуального развития, саморазвития, прежде всего, студентов младших курсов. Именно первокурсники часто не в состоянии преодолеть адаптационный барьер.

Наиболее полную концепцию психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе адаптации к вузу представил, на наш взгляд, Э. Ф. Зеер [5]. По мнению Э. Ф. Зеера, психологическое сопровождение заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Он относит к технологии психологического сопровождения следующее:

1. Диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок;

2. Помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности;

3. Психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и в установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами;

4. Консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности;

5. Коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии.

Э. Ф. Зеер считает, что психологическими критериями успешного прохождения этапа адаптации к вузу является адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности. Однако автор не раскрывает конкретные приемы, организационные механизмы внедрения технологии психологического сопровождения в непосредственную работу вуза.

Необходимость психологического обеспечения профессионального образования и потребность в психологической службе в вузе были осознаны отечественными психологами и педагогами достаточно давно. Теоретическая разработка этой проблемы и ее практическое решение прослеживается с конца 1970-х годов. Обусловлено это было новыми требованиями, предъявляемыми к специалистам высокой квалификации в связи с НТР и новым этапом социально-экономического развития общества в мире и в нашей стране в конце 70-х — начале 80-х годов.

Впервые психологическая служба в вузе была создана в Казанском государственном университете в 1977 году [9, с. 45–56].

Активно разрабатывалась идея психологического сопровождения как поддержки в профессиональном становлении в вузе Е. А. Климовым и В. Я. Романовым [7]. Было предложено организовать на базе лаборатории Консультативный центр психологической поддержки профессионального становления студентов МГУ им. М. В. Ломоносова с целью выявления основных проблем, связанных с начальным этапом профессиональной карьеры будущих специалистов, а также для способствования их позитивному решению.

Идея психологического сопровождения студентов в вузе нашла понимание и поддержку многих ученых, однако гораздо более скромным оказался опыт ее практической реализации.

Сегодня накоплен незначительный опыт психологического сопровождения студентов в вузе. Практически отсутствуют как теоретические, так и практические наработки в области психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу.

Основная проблема при организации сопровождения студентов в вузе состоит в том, что не создана психологическая служба вуза, а там, где она функционирует, она пытается дублировать психологическую службу школы. Как справедливо отмечает руководитель социально-психологического центра Татарского института содействия бизнесу и туризму В. М. Токар, не совсем правильно вузам дублировать методы работы со школьниками [16, с. 135–136].

Такая ситуация сложилась, на наш взгляд, потому, что долгое время проблемы сопровождения студенчества не ставились. В ситуации жесткого конкурсного отбора в советские вузы поступали наиболее подготовленные, высокомотивированные и организованные студенты, которые в большинстве случаев самостоятельно справлялись с трудностями адаптации к вузу. В последние годы проблемы сопровождения студентов в вузе встали чрезвычайно остро.

Перед студентом в процессе адаптации встает ряд задач, которые он должен быстро и эффективно решить. Студент-первокурсник должен адаптироваться:

• к учебному процессу и учебной нагрузке, которые во многом отличаются от школьной;

• к новому коллективу преподавателей и сокурсников;

• к другим условиям жизни (самостоятельная организация учебной деятельности, быта, свободного времени).

На сегодняшний день большинство работ сосредоточено на решении одной-двух проблем процесса адаптации. Как правило, это проблемы преодоления дидактического барьера и проблемы социально-психологической адаптации.

Многие исследователи указывают на дидактический барьер как на самую большую трудность в процессе адаптации к вузу. Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, что порождает своеобразный отрицательный эффект, называемый в педагогике дидактическим барьером между преподавателем и студентом. Новая дидактическая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Первокурсникам недостает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Вследствие этого часто возникают существенные различия в результатах деятельности при обучении одного и того же человека в школе и вузе. Отсюда — и низкая успеваемость на I курсе и большой «отсев» по результатам сессий. Слабая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают у студентов большое эмоциональное напряжение, что часто приводит к разочарованию в выборе будущей профессии [2, с. 103–126].

В связи с вышесказанным многие педагоги предлагают изменить или модифицировать традиционную технологию обучения в вузе, а именно — внедрить инновационные способы организации учебного процесса и формы педагогического контроля. Одним из возможных вариантов реализации данной идеи может явиться внедрение в практику адаптивной педагогики [4], совмещенной с

технологией модульного обучения и рейтинговой системой оценки знаний студентов [6, с. 141–148].

Так, в некоторых вузах для снятия дидактических трудностей в процессе адаптации была разработана и применялась технология адаптивного обучения [1]. Ее суть состоит в отборе учебного материала — тем, упражнений, заданий, лабораторных и контрольных работ и т. п., а также в разработке подробных методических указаний по их выполнению.

Большинство студентов не имеют ясного представления о содержании и объёме учебной работы ни в пределах семестра, ни, тем более, на протяжении учебного года. Практически первокурсники в первую половину семестра выполняют только текущие учебные задания преподавателей, а в предзачётный и экзаменационный периоды оказываются перегруженными.

По технологии адаптивного обучения в начале семестра проводятся установочные лекции по ряду предметов, где студентам ставится цель, выдается или указывается учебный материал, даются пояснения и рекомендации по работе с ним. Для обеспечения ритмичной работы по каждой дисциплине студентам выдается так называемый график сетевого планирования выполнения работ.

К графику прилагаются методические указания, где подробно объясняется, какой учебник или пособие использовать, указываются названия тем для изучения, номера нужных страниц, как следует выполнять упражнения, задания, лабораторные работы и т. п. Студенты выполняли работы в соответствии с графиком или своими возможностями [3].

Однако технология адаптивного обучения не прижилась в вузах, ибо преподаватель не выдерживал возросших нагрузок на подготовительном этапе и постоянной максимальной нагрузки на каждом занятии в течение всего учебного года. Тем не менее, преподаватели, работавшие по такой технологии, отмечают ее высокую эффективность для адаптации студентов.

В настоящее время во многих вузах начинают активно использовать технологию модульного обучения как наиболее отвечающую требованиям адаптационного периода. Содержание образования представляется в законченных самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению (последнее особенно важно в период адаптации). В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения. Как в программированном обучении, в модульном обучении тоже все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения, и контроль качества усвоения.

Отобранный перечень основных понятий, навыков и умений по каждому модулю доводится до сведения студентов. Они должны представлять себе требуемый объем знаний, умений и навыков, а также знать критерии оценки. После изучения каждого модуля по результатам теста преподаватель дает студентам необходимые рекомендации. По количеству баллов, набранных студентом, он сам может судить о степени своей продвинутости. Контроль знаний, благодаря рейтинговой системе, не является отсроченным, что традиционно провоцирует трудности у первокурсников.

Модульное обучение — это четкая технология обучения, не допускающая экспромтов, которые возможны при традиционном обучении, а рейтинговая оценка обученности студента позволяет осуществлять планомерный контроль и с большей степенью достоверности характеризовать качество подготовки студента. Именно планомерность и постоянный

контроль — это те элементы, к которым привыкли студенты за годы учебы в средней школе.

Было показано, что адаптация студентов-первокурсников к учебе в вузе благодаря модульной технологии обучения проходит успешнее, чем при традиционном обучении. Наблюдается высокая степень адаптивности к условиям педагогического процесса [17].

Однако на сегодняшний день такая технология обучения студентов не вошла активно в практику работы вузов, что объясняется высокой трудоемкостью подобной работы для преподавателя.

Оригинальный подход к организации адаптации студентов был найден в университете РАО. Акцент также сделан на проблемах учебной адаптации. Результаты исследований показывают, что для большинства студентов первого курса совершенно новые для них условия (ломка сложившего динамического стереотипа в учебной деятельности, приспособление к другим условиям учебы) — процесс болезненный. Поэтому им приходится преодолевать значительные трудности, проявляя при этом такие черты характера, которых не хватало в полной мере в старших классах школы — целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативу, умение владеть собой. В. Л. Бозаджиев считает, что формировать эти черты личности необходимо заранее, предлагая уже школьникам вузовские формы работы.

В университете РАО учащимся 10–11 классов предоставляется возможность параллельно с занятиями в школе обучаться на «Высших подготовительных курсах» университета. Обучение их в университете организовано в вечернее время, 3–4 дня в неделю, по четыре академических часа.

В течение первого учебного года слушатели курсов осваивают программу первого семестра обучения, в течение второго года — программу второго семестра. При этом сдаются предусмотренные учебным планом экзамены и зачеты. По окончании школы, и одновременно первого курса университета, бывшие учащиеся переводятся на второй курс и продолжают обучение по избранной ими (очной или очно-заочной) форме обучения.

Такая организация учебного процесса дает старшеклассникам преимущества перед теми, кто поступает в университет непосредственно после окончания школы. Это выражается в следующем:

1. Студенты легче осваивают вузовскую организацию учебного процесса, методы преподавания в высшей школе;

2. В процессе педагогического взаимодействия устанавливается контакт с преподавателями, студенты легче адаптируются к требованиям профессорско-преподавательского состава высшей школы в отношении уровня знаний;

3. Раньше, чем у первокурсников, происходит формирование студенческой группы, а также адаптация к условиям обучения в академической группе, к иному (по сравнению со школой) уровню отношений;

4. В университете старшеклассники получают знания более высокого уровня, позволяющие более успешно справляться с учебной деятельностью.

Если к моменту окончания школы старшеклассник осознает ошибочность выбора профессии, у него есть возможность после школы поступить на другую специальность или в другой вуз. Отсев наиболее слабых слушателей происходит еще до обретения ими полноценного статуса студента.

Подобный плавный переход школьника к вузовской системе обучения позволяет более успешно решить проблемы адаптации. Однако организовать подобную практику возможно только в крупных городах и для наиболее успешных учеников.

На необходимость подготовки к специфике обучения в вузе еще на этапе учебы в средней школе указывает В. Л. Крайник [8, с. 53–58]. Он справедливо замечает, что одна из основных причин дезадаптации студентов в вузе — искаженные представления абитуриентов об учебной деятельности в университете. Процесс обучения в высшей школе видится большинству первокурсников достаточно простым и не слишком утомительным занятием.

В. Л. Крайник сводит психолого-педагогическое сопровождение к комплексу организационно-методических мероприятий, направленных на обеспечение преемственности в обучении школьников и студентов. Еще в школе необходимо подготовить ученика к вузу — сформировать уровень культуры учебной деятельности, необходимый для наиболее успешного продолжения образования в вузе. Для этого нужно использовать вузовские формы обучения в старших классах школы. Уроки первичного усвоения материала целесообразно строить по типу лекционного занятия, формируя тем самым у учеников элементарные навыки сокращения, сжатия информации и ее компактной записи. Свободный характер подачи учебной информации и необходимость ее письменного фиксирования довольно быстро приучают старшеклассников определенным образом структурировать воспринимаемое, выделять в нем главное, избегать повторов.

Более разнообразным может быть и контроль над усвоением учебного материала. Для проверки знаний учащихся полезно применять различные формы контроля, практикуемые в вузе, — коллоквиум, диспут, защита проектов и т. п. Участвуя в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, старшеклассники аргументируют свою точку зрения, учатся логично и последовательно строить выступление, приобретают полемические навыки. Опыт показывает, что первокурсники, приобщенные на школьной скамье к основам культуры научной дискуссии, увереннее отвечают на семинарских занятиях, зачетах и экзаменах. По этой же причине необходимо, пусть даже фрагментарно, включать в учебный процесс старшеклассников элементы научно-исследовательского труда: сообщения, доклады, рефераты и др. Подобная работа подготовит к выполнению курсовых и дипломных работ.

В. Л. Крайник считает, что уже в старших классах необходимо знакомить учеников со спецификой вузовского обучения, что целесообразно делать в рамках спецкурса «Культура учебной деятельности». Он может иметь и другие названия, но его содержанием должна стать информация об отличиях школьной и вузовской систем обучения, о типичных трудностях первокурсников, о рациональных приемах подготовки к занятиям и т. д. Внедрение спецкурсов подобной направленности на завершающем этапе обучения в школе облегчит процесс адаптации.

Система работы, предложенная В. Л. Крайник, по-нашему мнению, обладает высоким потенциалом, так как идет по пути предупреждения трудностей адаптации, в отличие от большинства работ, которые нацелены на их преодоление.

Важно, чтобы студент научился учиться в вузе. Проблемы самоорганизации, планирования своей жизни, самоконтроля являются наиболее трудными для студентов. Учеба в вузе — не продолжение школьного обучения, а качественно новая образовательная ступень. Если в школе учитель учит ученика, то в вузе преподаватель руководит самостоятельной работой студента. В связи с этим первокурсника следует с первых же дней пребывания в вузе настроить на систематический, упорный, самостоятельный труд, на заботу о себе.

Сложившийся в начале XX века институт кураторства был призван решить подобные проблемы. В рыночных условиях институт кураторства перестал оказывать действенную помощь студентам, хотя формально продолжает существовать.

О проблемах кураторства и возможностях их решения достаточно обстоятельно, на наш взгляд, заявила проректор СевКавГТУ по воспитательной и профориентационной работе профессор Н. П. Клушина [18]. Она напоминает, что, по определению, куратор — это преподаватель, который не только читает лекции, но и ведет большую учебно-воспитательную работу в конкретной студенческой группе. Следит за успеваемостью и посещаемостью занятий, разбирается в причинах, мешающих студенту нормально учиться, принимает меры по их устранению. Задача куратора — способствовать развитию личностного потенциала каждого члена группы. Масштабность задач впечатляет. Однако приходится констатировать тот факт, что институт кураторства в нашей стране существует лишь формально. Причин этому несколько.

Н. П. Клушина замечает, что руководство вуза не может спросить с куратора выполнение столь обширных обязанностей. На протяжении последних десяти лет ставка куратора в СевКавГТУ — девяносто рублей. Следует отметить, что в большинстве вузов работу куратора не оплачивают даже столь малой суммой. Другая проблема института кураторства — неподготовленность кураторов к неформальному общению со студентами, незнание методов и форм работы со студентами.

Обращаясь к опыту западных стран, отмечаем наличие в университетах тьюторов, которые призваны помочь студентам справиться в первую очередь с учебными проблемами. В Россию этот термин перешел в процессе подготовки ее к присоединению к Болонской конвенции о едином образовательном пространстве. Тьютор (преподаватель-консультант) организует эффективное изучение курса, проводит семинары и консультирует студентов, проверяет и комментирует письменные задания.

Задачи тьютора:

• помочь студенту получить максимальную отдачу от учебы;

• следить за ходом его учебы;

• обеспечить обратную связь по выполненным заданиям;

• проводить групповые тьюториалы;

• консультировать и поддерживать студента;

• поддерживать в нем заинтересованность в обучении на протяжении всего курса;

• предоставить студенту возможность связываться с тьютором посредством телефона, почты, электронной почты и компьютерных конференций.

Преподаватель-тьютор служит мостом между студентами и учебным заведением для того, чтобы объяснять порядки и улаживать проблемы. Он играет важную роль в адаптации учебного плана таким образом, чтобы он отвечал индивидуальным потребностям студента.

Тьютор прикрепляется к группе студентов, численностью 10–20 человек. Тьютор — это еще и индивидуальный тренер. Определенное количество часов в день он обязан находиться на кафедре или в указанной ему аудитории и принимать студентов для индивидуальной беседы, личной консультации. Именно здесь неуспевающие студенты уясняют для себя то, что не поняли на лекции или в библиотеке. Индивидуальные консультации — базовый и обязательный компонент Болонской системы.

Тьютор не только руководит работой студента, но и выполняет функции наставника, к которому студент может обратиться за советом по любому вопросу, связанному с его обучением [12, с. 105].

Внедрение тьюторов в практику работы вузов более соответствует целям психолого-педагогического сопровождения студентов по сравнению с формальной системой кураторов. Однако на сегодня не проработаны вопросы управления этим видом деятельности преподавателей вуза. Отсутствие системы стимулирования работы куратора (тьютора) не приведет к реальной работе по психолого-педагогическому сопровождению студентов в вузе. Сосредоточение только на управленческих моментах не даст положительного результата. Куратор может не оказать помощи из-за слабой разработанности методики сопровождения студента в вузе.

Некоторые студенты с трудом приспосабливаются к новому коллективу, не принимают стиль общения преподавателей. И. М. Слободчиков указывает [15, с. 71–77] на необходимость для успешной адаптации таких качеств, как умение вступать в межличностные отношения, следовательно, завязывать знакомства, идти на компромисс. Многие студенты вынуждены переходить на заочное отделение только потому, что не сложились отношения либо с однокурсниками, либо с преподавателями.

Решению проблем социально-психологической адаптации особое внимание уделяли представители гуманистической психологии. По убеждению К. Роджерса, успешность процесса адаптации во многом зависит от наличия у человека такого качества, как конгруэнтность. Степень ее сформированности влияет на процесс адаптации в социальной среде. К. Роджерс предложил методику «группы встреч», применение которой в студенческой среде активизировало бы процесс адаптации студентов с низким уровнем развития конгруэнтности. Однако стоит поставить под сомнение организацию групп встреч для однокурсников в период адаптации, так как для работы в подобных группах рекомендовано отбирать людей толерантных к конфронтации, к эмоциональным встряскам, обладающих достаточными коммуникативными способностями, чего и не хватает студентам с низким уровнем адаптации. Важно также, что в работе группа проходит через этап конфронтации, негативизма и может в результате этого распасться, а значит, не произойдет перехода к этапу доверия. Закономерен вопрос, как будут сосуществовать однокурсники в ситуации учебного процесса в результате подобного развития событий.

Подводя итог, важно отметить, что нам не встретились работы, где была бы разработана целостная методика психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу. Среди публикаций, посвященных преодолению дидактических трудностей, особого внимания заслуживают те, где пропагандируются идеи предупреждения и профилактики трудностей как отвечающие современным требованиям гуманизации учебного процесса.

Недостаточно разработаны вопросы сопровождения студентов при решении проблем межличностного общения, проблем бытового характера, проблем внутриличностных трансформаций.

Более же всего вызывает беспокойство то, что авторы концепций психолого-педагогического сопровождения концентрируют внимание на способах снижения адаптационного барьера. Подобная работа важна. Однако наряду с этой работой необходимо создавать методики, повышающие адаптационный потенциал личности. Постоянная внешняя помощь не способствует наработке адаптационного опыта, провоцирует выученную беспомощность в любой новой ситуации, когда человек ждет помощи извне и не опирается на свои ресурсы.

Сегодня не разработана целостная концепция психолого-педагогического сопро-

вождения в теории и еще менее она реализована в практике работы со студентами вузов. Работы по психолого-педагогическому сопровождению студентов вуза востребованы уже сейчас, и актуальность подобных работ будет все возрастать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология — Ростов-н/Д.: Феникс, 2000. — 416 с.
2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. — М.: Высшая школа, 1991.
3. *Границкая А. С.* Механизмы управления самостоятельной работой студентов при переходе к адаптивной системе обучения // Анализ содержания курса иностранного языка. Вып. 3. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 1976. Т. 11–16.
4. *Границкая А. С.* Научить думать и действовать // Адаптивная система обучения в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 175 с.
5. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий. — М.: Академический проект, 2006. — 336 с.
6. К*июта Г. А.* Рейтинговая система оценки знаний студентов на уроках спецдисциплин // Применение современных технологий обучения студентов в средних специальных учебных заведениях. — М., 1997.
7. *Климов Е. А., Романов В. Я.* На дальних подступах к психологии психолога // Мир психологии. 1997. № 3(12).
8. *Крайник В. Л.* Преемственность в обучении школьников и студентов: что можно сделать еще в школе // Директор школы. 2005. № 2.
9. *Кринчик Е. П.* К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2005. № 2.
10. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Официальные документы в образовании. 2005. № 24.
11. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. — М., 1972.
12. *Рейс Ф.* 500 советов студентам. — М., 1996.
13. *Рудакова С. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. — Биробиджан, 2005. — 23 с.
14. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. — М.: Изд-во «Магистр», 1997.
15. *Слободчиков И. М.* Переживание одиночества к контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4.
16. *Токар В. М.* Психологическая служба в вузе: перспективы развития // Прикладная психология. 2002. № 5–6.
17. *Третьяков П. И., Сенновский И. Б.* Технология модульного обучения: Практико-ориентированная монография / Под ред. П. И. Третьякова. — М.: Новая школа, 1997. — 352 с.
18. Электронный документ: http://nostalgia.Ncstu.Ru/index.Php3?Path=-peoples&source=klushina-np