

Психолог

Правильная ссылка на статью:

Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И., Ким А.Э. Стратегии адаптации студентов в вузе: виды и результативность //

Психолог. 2025. № 2. DOI: 10.25136/2409-8701.2025.2.73548 EDN: TPMEEX URL:

https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=73548

Стратегии адаптации студентов в вузе: виды и результативность

Джанерьян Светлана Тиграновна

ORCID: 0000-0002-1743-5751

доктор психологических наук

профессор; кафедра психологии личности и консультативной психологии; Южный федеральный университет

344038, Россия, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, оф. 239

✉ swetdjan@yandex.ru

Гвоздева Дарья Ивановна

ORCID: 0000-0003-3577-7760

кандидат психологических наук

зав. кафедрой; Академия психологии и педагогики; Южный федеральный университет

Россия, Ростовская обл., г. Ростов-на-Дону, пр-кт Михаила Нагибина 13

✉ gvozdeva@sfedu.ru

Ким Алина Эдуардовна

ORCID: 0009-0004-4899-9770

кандидат психологических наук

старший преподаватель; Академия психологии и педагогики; Южный федеральный университет

344038, Россия, Ростовская обл., г. Ростов-на-Дону, пр-кт Михаила Нагибина, д. 13

✉ alink@sfedu.ru

[Статья из рубрики "Психология и педагогика"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2025.2.73548

EDN:

TPMEEX

Дата направления статьи в редакцию:

03-03-2025

Дата публикации:

24-03-2025

Аннотация: Излагаются результаты исследования, нацеленного на установление видов и результативности поведенческих стратегий адаптации у 358 студентов-психологов, обучающихся в бакалавриате, специалитете, магистратуре. Предмет исследования: поведенческая стратегия адаптации студентов вуза рассмотрена как устойчивая форма организации конкретных поведенческих установок и действий, обеспечивающая активное овладение содержанием осваиваемых ролей и профессиональных задач с помощью учебного процесса. Стратегии адаптации развертываются на этапе вузовской профессиональной подготовки, способствующей профессиональной дифференциации и специализации студентов, формированию у них на этой стадии профессиональной идентичности и достижению главной цели образовательного процесса любого вуза – подготовка высококвалифицированных кадров в данной профессиональной области. С учетом этого рассматриваются актуальная (выраженность показателей адаптированности к группе и к учебе) и потенциальная (показатели профессиональной идентичности и самооценка готовности работать по специальности) результативность стратегий. Методы: анкетирование; тестирование («Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); методика исследования профессиональной идентичности – МИПИ (Л. Шнейдер); самооценка готовности работать по специальности, получаемой в вузе. В результате эмпирически установлены следующие стратегии: поиск социально-информационной поддержки; академический обман; обладание статусной позицией; академическая прилежность; использование административного ресурса; презентация академической включенности; академическая самостоятельность. Показана зависимость динамики выбора студентами тех или иных стратегий от курса и уровня получаемого в вузе образования. Установлено, что выбранная студентами та или иная стратегия адаптации избирательна в отношении ее актуальной и потенциальной результативности в зависимости от уровня получаемого образования. Научную новизну представляют изученные поведенческие стратегии адаптации, предложенные показатели их результативности, установленные связи между выраженностью стратегии и ее актуальной и потенциальной результативностью в зависимости от курса и уровня получаемого образования. Результаты могут быть полезны для преподавателей, студентов, специалистов психологической службы вуза и работодателей.

Ключевые слова:

адаптация в вузе, стратегия адаптации, строение стратегии адаптации, поведенческая стратегия адаптации, актуальная результативность стратегии, потенциальная результативность стратегии, показатели результативности, студенты бакалавриата, студенты специалитета, студенты магистратуры

Введение

Развернувшееся в РФ за последнее десятилетие реформирование высшего образования касается содержания и структуры учебных программ, уровней, форм, организации и траекторий обучения, воспитательной работы, общественной активности на фоне

избыточных образовательных и социальных ресурсов. Это не только порождает общественный запрос на мониторинг результатов реформирования, но и усиливает значение психологического сопровождения в вузе, нацеленного среди прочего на установление и оценку результативности студенческих стратегий адаптации. С учетом закономерностей профессионального становления специалиста стратегии адаптации студентов в вузе разворачиваются на этапе профессиональной подготовки, способствующей освоению профессиональных знаний, умений и навыков, основных ценностей, формированию профессионально важных свойств, профессиональной пригодности, профессионального самосознания, профессиональной идентичности [1-4]. В свою очередь, успешность этих стратегий влияет на эффективность профессиональной подготовки, социального и профессионального становления личности, на собственно профессиональную адаптацию и возможность построения карьеры в соответствующей профессиональной области [5-7].

Теоретический обзор исследований

Анализ стратегий адаптации студентов предполагает учет специфики видов, процесса, результатов адаптации студентов в вузе. Исследователи отмечают рост числа работ по проблеме адаптации в образовательной сфере [8], что и отражается в публикациях, посвященных изучению различных видов адаптации студентов: социально-психологическая, социокультурная, психологическая, вузовская, академическая [9-11]. Безусловными лидерами исследовательского интереса стали социально-психологическая и академическая адаптации в вузе, анализируемые в контексте их факторов, эффектов, личностных особенностей студентов, осуществляющих саморегуляцию. Как справедливо отмечается [12], данные виды адаптации отражают ее наиболее очевидные стороны - социально-психологическую и деятельностную.

Социально психологическая сторона адаптации раскрывается в особенностях приспособления студентов к учебной группе и преподавателям, взаимодействию с кураторами, администрацией, сотрудниками деканата, руководителями учебных подразделений и различных общественных организаций [13]. Удовлетворенность студентов отношениями с разными вузовскими общностями, с учебно-вспомогательным персоналом включают в показатели адаптации в вузе [14]. На фоне избыточных социальных ресурсов (волонтерство, наставничество, вожатничество, участие в грантах, работа в точках кипения и т.п.) сам обучающийся может занимать несколько позиций с соответствующим набором требований, норм и правил поведения - студент, подчиненный, член общественной организации [5], что оказывается значимым и для собственно адаптации в вузе, и для формирования профессиональной идентичности, и для дальнейшей профессиональной карьеры.

Академическая адаптация студентов в вузе рассматривается в широком понимании как конструкт, отражающий восприятие студентом различных явлений, относящихся к личности (физическое и психологическое благополучие, навыки обучения и управления временем), отношениям с коллегами и преподавателями, качеству образовательного учреждения, карьерным перспективам [15]. В исследованиях отечественных ученых академическая адаптация трактуется как процесс и результат приспособления обучающегося к различным обстоятельствам образовательной среды, включая физическую, материальную, социальную, когнитивную, экологическую составляющие [12]. В более узком понимании академическая адаптация рассматривается как один из аспектов адаптации в вузе наряду с социальной, личностно-эмоциональной адаптацией и

институциональной приверженностью [16]. Она характеризует успешность совладания студентов с образовательными требованиями университета [16], фиксируясь в результатах решения студентами академических задач, академических достижениях и общей удовлетворенности учебной средой [17-18]. Дополнительным стимулом мониторинга академической адаптации выступают не только наличие различных уровней, направлений, форм и методов образования, но и предусмотренная в вузе подготовка к гибкой смене профессий и специальностей (цифровые кафедры, факультативы, разные формы ДПО и т.п.). В итоге многие студенты, окончив бакалавриат по одной специальности, продолжают обучение в магистратуре по другой специальности, никак не связанной с первой. Это не может не сказываться на формировании у обучающихся профессиональной идентичности, выборе ими профессиональной карьеры в определенной области, и тем более, на выборе той или иной стратегии адаптации в вузе. Как показано в исследованиях [13; 19], специфика адаптации и соотношение ее видов зависит от курса, методов, формы обучения, образовательных условий, благодаря чему сохраняется исследовательский тренд создания для изучения адаптации собственного методического инструментария в виде структурированных интервью [7; 10; 17] и анкет [19]. И для каждого преподавателя очевидны различия в специфических способах поведения, которые разворачивают студенты в условиях подготовки к занятиям, сдачи экзаменов, написания научных работ. Иными словами, процессы социально-психологической или академической адаптации так или иначе сказываются не только на показателях выраженности адаптированности, но и на сформированности профессиональной идентичности, выборе профессиональной карьеры в соответствующей области. А, следовательно, есть основания для рассмотрения результатов процесса адаптации, касающихся не только актуальной адаптированности в вузе, но и потенциальной готовности студента работать по получаемой в вузе специальности.

Опираясь на эти соображения, мы обратились к трактовке адаптации студентов, которую А.В. Карпов рассматривает как 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 [20]. В этом определении мы усматриваем акценты на главных аспектах адаптации; на подчеркивании активной роли субъекта адаптации в зависимости от содержания осваиваемых ролей и профессиональных задач; на инструментальности учебного процесса для будущей профессиональной работы.

Отмеченная ранее тенденция к актуализации исследований по проблемам адаптации студентов сопровождается смещением акцентов на востребованность изучения индивидуальных стратегий адаптации [11; 16], которые выбирают студенты в вузовской образовательной среде в зависимости не только от личностных особенностей, но и от их собственных оценок ситуации, отношения к обучению, курса, формы и методов обучения [16; 18; 21; 22]. Сам процесс адаптации рассматривается как активное и не всегда осознанное формирование субъектом стратегии и способов овладения ситуацией [23].

Иначе говоря, процессуальная наполненность индивидуальной адаптации в вузе представляет содержание стратегий, которые строят студенты, добиваясь приемлемого вхождения и функционирования в вузовской образовательной среде с учетом ее условий, разнообразных форм, иных субъектов (администрация вуза, преподаватели, вспомогательный персонал, студенты, представители общественных организаций вуза и т.п.), а также собственных индивидуальных возможностей.

Опираясь на представления о строении жизненной [\[24\]](#) и карьерной [\[25\]](#) стратегии личности, в широком понимании мы рассматриваем стратегию адаптации студентов как соответствующую учебным и профессионально-карьерным устремлениям и возможностям субъекта устойчивую форму организации конкретных поведенческих установок и действий, обеспечивающую активное овладение содержанием осваиваемых ролей и профессиональных задач с помощью учебного процесса. Строение стратегии академической адаптации, на наш взгляд, включает мотивационно-целевой (мотивы обучения и профессионально-карьерные мотивы); когнитивно-оценочный (оценки своих возможностей); поведенческий или операциональный (способы действий и установок) компоненты.

Применительно к содержанию индивидуальных стратегий – предмета нашего исследования, в данной статье рассматривается только поведенческий или операциональный компонент, который опирается на устремления субъекта и оценку им своих возможностей в условиях и обстоятельствах получения профессионального образования в вузе. Эти индивидуальные стратегии изучаются здесь как поведенческие стратегии адаптации.

В целом сложились представления о преобладании в индивидуальных стратегиях адаптации направленностей на преобразование субъектом среды или на самопреобразование субъекта в этой среде. Эти представления перекликаются со взглядами К. Абульхановой-Славской о типах жизненной активности человека как способах соединения личностью внешних и внутренних тенденций жизни с опорой на окружающих людей, на внутренние возможности, на соединение внешних обстоятельств и внутренних тенденций [\[24\]](#).

Те или иные стратегии адаптации приводят к разным итогам: в конкретных ситуациях их эффект для адаптации может быть положительным, отрицательным, или индифферентным [\[16; 26\]](#), оказываясь в одних случаях ресурсом, а в других – риском для адаптации [\[22\]](#).

Результативность стратегий адаптации рассматривается в контексте результативности процесса адаптации, традиционно оценивается по выраженности актуальной адаптированности на основе объективных и субъективных показателей. К первым относят нормативные характеристики успешности учебной, общественной, научной деятельности студентов; ко вторым – удовлетворенность (деятельностью, ситуацией, окружением, коллективом), показатели благополучия [\[5; 11; 16\]](#).

Принимая во внимание принятые нами трактовки адаптации и стратегии адаптации, полагаем целесообразным рассматривать актуальную результативность и потенциальную результативность этих стратегий. Актуальная результативность стратегии адаптации отражается в показателях адаптированности студента в вузе, фиксируемых в актуальном моменте в соответствии с двумя главными аспектами вузовской адаптации – социально-психологической и деятельностной.

С учетом закономерностей профессионального становления специалиста стратегии адаптации студентов разворачиваются на этапе вузовской профессиональной подготовки, способствующей профессиональной дифференциации и специализации студентов, формированию у них на этой стадии профессиональной идентичности [\[3; 4; 27; 28; 29\]](#) и достижению главной, конечной цели образовательного процесса любого вуза – подготовка высококвалифицированных кадров в данной профессиональной области. В этом плане стратегия адаптации обладает потенциальной результативностью, которая

отражает достигнутую обучаемым профессиональную идентичность и его уверенность (самооценку) работать по специальности. Психологически потенциальная результативность стратегии адаптации свидетельствует о приверженности студента к полученной специальности при выборе работы.

Профессиональная идентичность рассматривается Л.Б. Шнейдер как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, который проявляется в осознании субъектом себя как представителя определенной профессии и профессионального сообщества, как определенная степень отождествления – дифференциации себя с «Делом» и «Другими» [4]. Не исключая возможности формирования профессиональной идентичности до получения профессионального образования [4], исследователи единодушны по поводу формирования профессиональной идентичности именно на этапе получения профессионального образования в вузе. По данным одних авторов первый курс является критичным для формирования профессиональной идентичности: ее фиксировали у студентов-медиков 1 курса, где она была выше, по сравнению с другими людьми, не осваивающими эту программу, и особенно высокой у тех студентов, кто уже работал в здравоохранении [29]. В другой работе [30] показано, что профессиональная идентичность формируется дискретно, неравномерно, индивидуально. Ее достигнутый уровень фиксируется уже к середине обучения в вузе у включенных в научную и профессиональную деятельность студентов-психологов, а к концу обучения профессиональная идентичность была связана даже с конкретной профессиональной специализацией [30]. На основании результатов изучения студентов разных специальностей из 28 вузов исследователи выявили, что характерная для студентов бакалавриата низкая идентификация с получаемой профессией негативно сказывается на их намерении строить свою карьеру в рамках полученного профессионального образования и работать по специальности [28]. Показано, что намереваются и связывают свою жизнь с профессией и карьерой в области, соответствующей специальности, те студенты вуза, которые проявляли высокую учебную активность, участвовали в деятельности научно-практических лабораторий и НИР, на младших курсах активно «пробовали» себя в разных сферах деятельности, не ограничиваясь учебой или концентрируясь в основном только на учебе [31].

По мнению Э.Ф. Зеера, формирование профессиональной идентичности и готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности является главным для завершающего этапа профессионального образования [3]. Одним из критериев успешности прохождения этого этапа является именно отождествление себя с будущей профессией [3] или готовность студентов работать по специальности [5].

Опираясь на эти положения, мы предприняли исследование, **нацеленное** на установление видов и результативности поведенческих стратегий адаптации студентов.

Предметом исследования стали поведенческие стратегии адаптации студентов в вузе: теоретическим **объектом** – адаптация студентов в вузе.

Методологическими основаниями проведённого исследования выступили принцип единства сознания и деятельности; представления об адаптации в вузе (А.В. Карпов) и двух ее сторонах - социально-психологической и деятельностной (Р.М. Шамионов и др.), о процессе адаптации как формировании субъектом стратегии (Л.Г. Дикая.), о жизненных и карьерных стратегиях личности (К.А. Абульханова-Славская, Автор, Т.Н. Берлова), о разворачивании стратегий адаптации студентов на этапе профессиональной подготовки

(Е.А. Климов, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер), о специфике показателей успешности прохождения этого этапа (Э.Ф. Зеер, Л.Б. Шнейдер).

Методы исследования: анкетирование; тестирование (методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); методика исследования профессиональной идентичности - МИПИ (Л. Шнейдер); самооценка готовности к адекватной профессиональной деятельности.

В качестве эмпирического объекта исследования выступили 358 студентов университета (г. Ростов-на-Дону, ЮФУ), специализирующихся в области психологии, из них обучающиеся в бакалавриате: 44 студента 1 курса, 72 студента 2 курса, 33 студента 3 курса и 10 студентов 4 курса, обучающиеся в специалитете: 71 студент 1 курса, 90 студентов 2 курса; обучающиеся в магистратуре: 27 студентов 1 года и 11 студентов 2 года. Средний возраст студентов бакалавриата – 19,8 лет, студентов специалитета – 19 лет, студентов магистратуры – 36,3 года.

Охват студентов разных курсов и уровней вузовского образования оправдан следующими результатами предыдущих исследований адаптации вузе. Несмотря на преимущественное изучение особенностей адаптации у студентов 1 года обучения, который оценивается как наиболее значимый и трудный для освоения новой социальной информации [16], сообщается, что адаптация студентов на первом курсе охватывает только треть обучающихся [32] и оканчивается к 3-му курсу [28]. Отметим также, что форма обучения студентов бакалавриата и специалитета – дневная, в то время как студенты магистратуры обучаются во второй половине дня и одновременно работают.

Пункты анкеты включали вопросы о демографических данных респондентов, а также описание поведенческих проявлений студентов, обеспечивающих их адаптацию к обучению в вузе, которые необходимо было оценить по 10-балльной шкале; где 1 балл - абсолютно не согласен, а 10 баллов — абсолютно согласен. В формулировании пунктов анкеты принимали участие 4 преподавателя (стаж работы более 6 лет), студенты 2-го и 3-го курсов (старосты групп и студенческих научных обществ).

Методика «Адаптированность студентов в вузе», разработанная Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой, позволила оценить выраженность адаптированности к учебной группе и адаптированности к учебной деятельности, т.е. оценить наиболее очевидные составляющие адаптации. С помощью методики МИПИ (Л. Шнейдер) были получены показатели профессиональной идентичности студентов. Самооценка готовности работать по полученной специальности после окончания вуза фиксировалась с помощью ответа на вопрос: «Буду работать по полученной специальности после окончания обучения вузе». Ответы оценивались по 10-балльной шкале, где 1 балл — абсолютно не согласен, а 10 баллов — абсолютно согласен. В итоге в качестве эмпирических показателей актуальной результативности стратегий рассматривались выраженность показателей адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности, а потенциальной результативности стратегий - показатели профессиональной идентичности и самооценка готовности работать по специальности. Для установления результативности стратегий адаптации устанавливались корреляции между выраженностью того или иного вида стратегии и выраженностью конкретных показателей результативности для выборок студентов 1-2 курсов бакалавриата и специалитета, для выборки студентов магистратуры 1 года обучения и общей выборки участвующих в исследовании студентов.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью факторного анализа, описательной статистики, корреляции Пирсона. Факторный анализ, а также проверка

предположений о нормальности распределений выполнялись в модулях Factor Analysis, Multiple Regression, Descriptive Statistics (Shapiro-Wilks' W-test, критерий нормальности Колмогорова-Смирнова для генеральных совокупностей со скорректированными для выборочных наблюдений вероятностями Lilliefors) программы Tibco statistica 13.3.

Результаты и их обсуждение.

По итогам факторного (Varimax raw, Principal components) анализа показателей – балльные оценки ответов на вопросы анкеты – для всей выборки респондентов было получено 7-и факторное решение, объясняющее 61,8 % дисперсии (таблица 1). Последующий анализ содержания ведущих по оценкам респондентов ответов, получивших в каждом из факторов высокие веса [$>0,6$], позволил выделить и содержательно обозначить виды поведенческих стратегий адаптации.

Таблица 1 - Результаты факторного анализа балльных оценок ответов студентов на вопросы анкеты (FactorLoadings (Varimaxraw), Extraction: Principalcomponents)

Вопросы анкеты	Факторы						
	1	2	3	4	5	6	7
стать старостой группы	0,0655	-0,0149	0,6302	-0,2716	0,2369	0,2019	0,1867
участвовать в НИД кафедры	0,1378	0,0500	0,6922	0,3377	0,0668	-0,1118	0,0608
стать сотрудником кафедры / деканата	0,1837	-0,0651	0,7694	0,0279	0,1741	0,0458	-0,0845
дружить со старостой/профоргом	0,2248	0,1500	0,0420	-0,0339	0,6962	0,1810	0,1276
входить в студенческие общественные организации университета	0,6132	0,0059	0,2945	-0,0858	0,3416	0,1738	0,1592
входить в студенческие сообщества в соцсетях	0,6979	0,0891	0,1397	0,0118	0,2325	0,0522	0,2604
опираться на опыт старшекурсников	0,6179	0,0624	0,0038	0,2086	0,3272	0,1586	0,0989
прорабатывать учебный материал, рекомендованный преподавателями	0,3216	-0,1025	0,1072	0,7031	0,1067	-0,0556	0,1473
уметь красиво говорить	0,0429	0,1931	0,0116	-0,1851	0,1674	0,7577	-0,0155
уметь продемонстрировать умение	0,1784	0,0381	0,0639	0,0734	0,0977	0,7915	0,0454
использовать возможности обращения к руководителю подразделения	0,3691	0,0791	0,1399	0,1372	0,6140	0,1736	0,0265
умело использовать шпаргалки, готовые тестовые задания, гаджеты, наушники и пр.	0,0553	0,8517	0,0236	-0,0278	0,0724	0,1116	-0,0702
написать самостоятельно							

всю работу	0,1234	-0,1717	0,1254	0,1553	-0,0402	0,1085	0,7579
работу можно скачать в интернете, взять у старшекурсников, купить и т.п.	0,0220	0,8822	-0,0427	-0,0331	0,0354	0,0453	-0,1038
ответственно и самостоятельно готовиться к сдаче экзамена	0,1641	-0,0952	-0,0345	0,0187	0,0675	-0,0588	0,8024

**Примечание:* в таблице представлены только ответы на вопросы, получившие весовые нагрузки > 0,6; жирным шрифтом выделены весовые нагрузки > 0,6.

Опишем содержание каждого из полученных факторов.

Фактор 1 включает с высокими положительными весами следующие ответы: входить в различные студенческие сообщества и чаты в социальных сетях, где делятся информацией об учебе (0,697), опираться на опыт старшекурсников (0,617), входить в различные студенческие общественные организации университета (0,613). Этот фактор был обозначен как **Стратегия поиска социально-информационной поддержки**.

В работах, посвященных связям между активностью студентов в социальных сетях, общественных организациях, контактах с другими студентами, с одной стороны, и адаптированностью в вузе и академической успеваемостью [9; 13; 17; 33; 34], с другой стороны, показано позитивное влияние интернет-активности студентов на их адаптацию к образовательной среде университета [9; 13], на академическую адаптацию и социализацию иностранных студентов [17]. Отмечается, что это влияние опосредовано курсом обучения, временем проведения в интернете и отражается на академической успеваемости как одного из показателей академической адаптации. Повышение академической успеваемости под влиянием интернет-активности фиксировали только у студентов на первом курсе, а не на старших курсах [33]. Однако длительность и чрезмерность общения в сетях, способствующее формированию зависимости, может негативно влиять на академическую успеваемость [34]. Показано так же, что непосредственное общение со студентами и особенно, с высокоуспевающими из них играет позитивную роль для адаптации и академической успеваемости иностранных студентов [32; 33].

Во всех случаях интернет-активность студентов и непосредственное общение - неотъемлемые атрибуты образовательного процесса, отражающие стремление студентов к активному сбору и обмену информацией для решения возникающих перед ними задач взаимодействия с социальной средой.

Фактор 2 включает с высокими положительными весами ответы: умело использовать шпаргалки, готовые тестовые задания, гаджеты, наушники и пр. (0, 852); работу можно скачать в интернете, взять у старшекурсников, купить и т.п. (0,882). Этот фактор был обозначен как **Стратегия академического обмана**.

Исследователи обсуждают академический обман или мошенничество (списывание, гострайтинг – практика заказа и покупки академических работ, использование шпаргалок во время экзаменов; плагиат; сдача работ, сделанных другими; получение результатов экзамена до экзамена и т.п.) студентов в вузе как общепризнанное,

расширяющееся, но замалчиваемое явление [14; 35; 36]. Согласно результатам исследования, списывание распространено в российских вузах вне зависимости от типа вуза [36], около 43,6 % студентов склонны к мошенничеству либо на уровне установок, либо на поведенческом уровне [14] а формы мошенничества студентов различаются по приемлемости, порицанию и распространенности [35].

Фактор 3 включает с высокими положительными весами следующие ответы: стать старостой учебной группы (0,63), участвовать в НИД кафедры (0,692), стать лаборантом /сотрудником кафедры (0,769). Этот фактор был обозначен как **Стратегия обладания статусной позицией**. Стремление к более высокому социальному статусу у студентов оценивается в качестве фактора, способствующего правильной интерпретации социальной информации, усвоения ими групповых норм и ценностей и лучшей адаптации к социальной среде [13]. По сути эта стратегия сопряжена со строительством учебно-профессиональной карьеры во время обучения в вузе, когда студент дневной формы обучения одновременно работает на соответствующей кафедре [25].

Фактор 4 включает с положительной весовой нагрузкой ответ: «прорабатывать учебный материал, рекомендованный преподавателями» (0,703). Этот фактор был обозначен как **Стратегия академической прилежности**.

Приверженность студентов к участию в учебных мероприятиях и следование рекомендациям преподавателя как субъекта с аналогичными профессиональными интересами расцениваются как факторы вовлечения и позитивного опыта в университете [29; 37], как способствующие установлению адекватного темпа обучения и минимизации разочарования [21]. Наряду с этим излишняя старательность в учебном процессе обсуждается как признак социальной дезадаптации, т.к. социальная тревожность и беспокойство могут быть компенсированы студентами за счет высокой вовлеченности в учебу [38].

Фактор 5 включает с положительными весовыми нагрузками ответы студентов: дружить со старостой/профоргом (0,696); возможность обратиться к руководству подразделением (0,614). Этот фактор отражает нацеленность студентов на взаимодействие с вышестоящими по статусу и был назван **Стратегия использования административного ресурса**. Этот фактор может отражать стремление студента к поиску наставника, к получению дополнительной информации, защиты.

Фактор 6 представлен с высокими положительными нагрузками ответами: уметь «красиво» говорить (0,758); уметь продемонстрировать рвение (0, 791). Мы обозначили этот фактор как **Стратегия презентации академической включенности**. Для обсуждения этой стратегии полезны результаты исследования, свидетельствующие о наличии значимой отрицательной связи между показателями Шкалы «установка на социально-благожелательные ответы» и дидактическим и профессиональным компонентами вузовской адаптации [39]. Автор цитируемой работы оценивает поведение людей, осознанное ими как не желательное и не соответствующее социальным ценностям и требованиям, мимикрией под эти социальные требования. В другой работе показано, что создание в процессе самопрезентации образа социально необходимого члена общества характерно для студентов с деструктивным типом адаптации [40].

Фактор 7 представлен с высокими положительными нагрузками ответами: ответственно и самостоятельно готовиться к сдаче экзамена (0,802), написать самостоятельно всю

работу (0,758). Фактор был обозначен как **Стратегия академической самостоятельности**. Показано, что студенты, умеющие учиться самостоятельно (индивидуальный учебный план), имели меньше проблем с адаптацией, например, к дистанционному обучению, чем студенты очной формы [\[21\]](#).

Далее на основе определения для каждого респондента его доминирующей индивидуальной факторной оценки (в результате процедуры квантилизации стандартизированных баллов для каждого респондента по каждому из факторов) анализировались группы студентов разных уровней и курсов обучения в вузе – субъектов выбора того или иного вида поведенческой стратегии адаптации. Процентное распределение этих студентов на каждом из курсов соответствующего уровня образования позволило сравнить распределение их стратегий адаптации (таблицы 2, 3).

Распределение студентов бакалавриата в соответствии с курсом и преобладающим видом стратегии показано в таблице 2.

Таблица 2 - Распределение по курсам бакалавров (в %), преимущественно выбравших те или иные виды стратегии адаптации (за 100 % принималось число студентов соответствующего курса обучения)

Стратегии	1курс	2курс	3 курс	4 курс
Поиск социально-информационной поддержки	18,18	9,72	9,09	30
Академический обман	6,82	19,44	27,27	0
Обладание статусной позицией	18,18	18,05	9,09	30
Академическая прилежность	11,36	11,1	9,09	10
Использование административного ресурса	18,18	13,89	3,03	20
Презентация академической включенности	15,9	18,05	27,27	10
Академическая самостоятельность	11,36	9,72	15,15	0

Из таблицы 2 следует, что на 1 курсе обучения в бакалавриате преобладают студенты, выбирающие стратегии Поиска социально-информационной поддержки (18,8%), Статусной позиции (18,85%), Использования административного ресурса (18,8%). Затем следуют выбранные студентами стратегии Презентации академической включенности (15,9%), Академической прилежности (11,36%) и Академической самостоятельности (11,36%). В меньшинстве остаются студенты с выбором стратегии Административного обмана (6,82%).

На 2 курсе обучения доминируют студенты, оказавшие предпочтение стратегии Административного обмана (19,44%), затем следуют студенты, выбирающие стратегии Презентации академической включенности и Статусной позиции (в каждом из случаев по 18,05%), Использования административного ресурса (13,89%) и Академической прилежности (11,1%). В меньшинстве остаются студенты со стратегиями Поиска социально-информационной поддержки и Академической самостоятельности (в каждом из случаев по 9,72%).

Среди бакалавров 3 курса обучения отмечается преобладание студентов, избравших

стратегии Академического обмана (27,27%) и Презентации академической включенности (27,27%), затем следуют студенты, выбирающие стратегию Академической самостоятельности (15,15%), а также Поиска социально-информационной поддержки, Статусной позиции и Академической прилежности (в каждом из случаев по 9,09%). Студенты со стратегией использования Административного ресурса остаются в меньшинстве (3,03%).

Выборка бакалавров 4 курса мала для вывода о процентном соотношении студентов с той или иной стратегией. Однако мы представили и здесь результаты, свидетельствующие о преобладании выборов стратегий Поиска социально-информационной поддержки (30%) и Статусной позиции (30%). Не выбираются стратегии, связанные с Академическим обманом и Академической самостоятельностью.

Динамика распределения студентов бакалавриата, указавших на ту или иную стратегию адаптации, выглядит следующим образом: от 1-го курса к 3-му курсу наблюдается рост числа студентов, отдающих предпочтение стратегии Академического обмана, Презентации академической включенности и Академической самостоятельности. Наряду с этим снижается доля студентов, выбирающих стратегии Поиска социально-информационной поддержки, Обладания статусной позиции, Академической прилежности и Использования административного ресурса.

Распределение студентов специалитета и магистратуры в соответствии с курсом и выбором той или иной стратегии представлено в таблице 3.

Таблица 3 - Распределение по курсам студентов специалитета и магистратуры (в %), преимущественно выбравших те или иные виды стратегии адаптации (за 100 % принималось число студентов соответствующего курса обучения)

Стратегии	Специалитет		Магистратура	
	1 курс	2 курс	1 год	2 год
Поиск социально-информационной поддержки	18,31	13,33	22,2	18,18
Академический обман	11,26	12,2	3,7	27,27
Обладание статусной позицией	18,31	20	11,11	9,09
Академическая прилежность	8,45	12,2	25,93	36,36
Использование административного ресурса	2,35	14,44	7,41	0
Презентация академической включенности	11,26	7,77	0	0
Академическая самостоятельность	7,04	20	29,62	9,09

Из таблицы 3 следует, что в специалитете на 1-м курсе обучения преобладают студенты, выбирающие стратегии Поиска социально-информационной поддержки (18,31%) и Обладания статусной позиции (18,31%). Далее по нисходящей следуют студенты со стратегиями Академического обмана и Презентации академической включенности (в каждом из случаев 11,26%), стратегиями Академической прилежности (8,45%) и Академической самостоятельности (7,04%). В меньшинстве остаются студенты, выбирающие стратегию Административного ресурса (2,35%).

На 2-м курсе обучения в специалитете доминируют студенты, выбирающие стратегию Статусной позиции и Академической самостоятельности (в каждом из случаев по 20%), затем студенты со стратегиями Административного ресурса (14,44%), Поиска социально-информационной поддержки (13, 33%), Академического обмана и Академической прилежности (в каждом из случаев 12,2%). В меньшинстве остаются студенты, выбирающие стратегию Презентации академической включенности (7,77%).

В целом динамика распределения студентов специалитета, выбирающих ту или иную стратегию адаптации, выглядит следующим образом: от 1-го курса ко 2-му курсу наблюдается рост числа студентов специалитета, выбирающих различные стратегии, исключая стратегии поиска социально-информационной поддержки и презентации академической включенности.

В магистратуре 1 года обучения отмечается следующее распределение студенческих выборов: на 1-м месте – стратегия академической самостоятельности (29,62%), затем – стратегия академической прилежности (25,93%), социально-информационной поддержки (22,2%), статусной позиции (11,11%) и административного ресурса (7,45). Минимально представлена стратегия административного обмана (3,7%), а стратегия презентации академической включенности практически не выбирается.

Выборка магистров 2 года, также как и бакалавров 4 курса, мала, но и в этом случае мы представили полученные результаты распределения обучающихся, выбравших ту или иную стратегию: максимально представлена стратегия академического прилежания (36,36%), минимально – стратегии обладания статусной позицией (9,09%) и академической самостоятельности (9,09%). Стратегии Исползования административного ресурса и Презентации академической включенности не выбраны.

Динамика распределения студентов магистратуры, выбирающих ту или иную стратегию адаптации, выглядит следующим образом: от 1-го года обучения ко 2-му году наблюдается рост выборов стратегии академического обмана и академической прилежности. Наряду с этим снижается доля студентов, выбирающих стратегии поиска социально-информационной поддержки, обладания статусной позиции и академической самостоятельности. Не выбираются стратегии использования административного ресурса и презентации академической включенности.

Таким образом, выбранные студентами стратегии и их динамика различаются в зависимости от курса и уровня получаемого образования. Исключение составляет стратегия академического обмана, динамика выбора которой в интервале от 1-го до 2-го курса демонстрирует рост в ряду выборов других стратегий независимо от уровня образования студентов. Пик выраженности выборов этой стратегий имеет место у бакалавров как на 2-м, так и на 3-м курсах. Эти результаты совпадают с результатами социологических исследований, сообщающих о четкой закономерности увеличения частоты мошеннических практик от первого курса ко второму [\[14\]](#).

Для установления результативности стратегий адаптации был проведен корреляционный анализ, в результате которого выявлены значимые взаимосвязи между выраженностью той или иной стратегии и показателями ее актуальной (адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности) и потенциальной (профессиональная идентичность и самооценка готовности работать по полученной специальности) результативности. Результаты корреляционного анализа на выборке студентов бакалавриата 1-2 курсов, специалитета 1-2 курсов и магистратуры 1 года обучения представлены, соответственно, в таблицах 4,5,6.

Таблица 4 - Значения коэффициентов корреляции (r-Пирсон; $p < 0,05$) между выраженностью стратегии адаптации и ее результативностью у студентов бакалавриата 1-2 курсов

Стратегии адаптации	Адаптация к группе	Адаптация к учебной деятельности	Профессиональная идентичность	Самооценка готовности
Поиск социально-информационной поддержки	-	-	-	+0,239
Обладание статусной позицией	-	-	+0,236	+0,198
Академическая прилежность	-	-	-	+0,185
Использование административного ресурса	-	-	-	+0,189
Академическая самостоятельность	+0,2043	+0,222	-	-

Примечание: «-» - не установлено.

Для студентов бакалавриата 1-2 курсов наличие значимых коэффициентов корреляции между каждым в отдельности из показателей адаптированности, профессиональной идентичности и самооценкой готовности к деятельности и выраженностью стратегий Академического обмана и Презентации академической включенности не установлено.

Таблица 5 - Значения коэффициентов корреляции (r-Пирсон; $p < 0,05$) между выраженностью стратегии адаптации и ее результативностью у студентов специалитета 1-2 курсов

Стратегии адаптации	Адаптация к группе	Адаптация к учебной деятельности	Профессиональная идентичность	Самооценка готовности
Поиск социально-информационной поддержки	+0,299	+0,186	-	-
Академическая прилежность	-	-	+0,164	+0,234
Академическая самостоятельность	-	-	-	+0,384

Примечание: «-» - не установлено.

Для студентов бакалавриата 1-2 курсов наличие значимых коэффициентов корреляции между каждым в отдельности из показателей адаптированности, профессиональной идентичности и самооценкой готовности к деятельности и выраженностью стратегий Академического обмана и Презентации академической включенности не установлено.

Таблица 6 - Значения коэффициентов корреляции (r-Пирсон; $p < 0,05$) между выраженностью стратегии адаптации и ее результативностью у студентов магистратуры 1 курса

Стратегии адаптации	Адаптация к группе	Адаптация к учебной деятельности	Профессиональная идентичность	Самооценка готовности
Обладание статусной позицией	-	+0,408	-	-

Примечание: «-» - не установлено.

Для студентов магистратуры 1 года обучения значимые корреляции установлены только для выраженности стратегии Обладания статусной позиции и показателя адаптированности к учебной группе.

Итоги корреляционного анализа свидетельствует о зависимости результативности стратегий адаптации студентов от уровня их образования. Косвенно это согласуется с результатами других исследований, в которых установлена специфика и соотношение видов адаптации в зависимости от курса, методов, формы обучения, образовательных условий [\[13; 19\]](#).

В нашем исследовании выявлено, что показатели адаптированности к группе и адаптированности к учебе положительно связаны с выбором стратегии Академическая самостоятельность у бакалавров и стратегии Поиска социально-информационной поддержки у студентов специалитета. У магистров только показатели адаптированности к учебе положительно связаны с выбором стратегии Обладания статусной позицией.

Каждый из показателей готовности к профессиональной деятельности (профессиональная идентичность и самооценка готовности) положительно связан с выраженностью стратегии Обладания статусной позицией у бакалавров и стратегии Академической прилежности у студентов специалитета. Самооценка готовности работать по специальности у бакалавров также положительно связана с выбором стратегий Поиска социально-информационной поддержки, Академической прилежности и Использования административного ресурса, а у студентов специалитета – стратегии Академической самостоятельности.

В целом можно говорить, что на начальных этапах получения образования и в зависимости от его уровня одни студенческие стратегии адаптации позитивны для адаптации в вузе (актуальная результативность), другие – для готовности к профессиональной деятельности (потенциальная результативность).

Для установления результативности стратегий адаптации у студентов в целом для изучаемой выборки был проведен корреляционный анализ, в результате которого были установлены взаимосвязи между выраженностью той или иной стратегии и показателями ее результативности (таблица 7). Отметим, что и в этом случае наличие значимых коэффициентов корреляции установлено избирательно, а для выбора стратегии Презентации академической включенности значимой корреляции между интересующими нас показателями не установлено.

Таблица 7 - Значения коэффициентов корреляции (r-Пирсон; $p < 0,05$) между выраженностью стратегии адаптации и ее результативностью для всей выборки студентов

Стратегии адаптации	Адаптация к группе	Адаптация к учебной деятельности	Профессиональная идентичность	Самооценка готовности
Поиск социально-информационной поддержки	+0,159	+0,141	-	+0,129
Академический обман	-	-0,125	-0,106	-
Обладание статусной позицией	-	-	+0,118	+0,121
Академическая прилежность	-	-	+0,11	+0,183
Использование административного ресурса	-	-	-0,113	+0,124
Презентация академической включенности	-	-	-	-
Академическая самостоятельность	+0,192	+0,152	-	+0,215

*Примечание: «-» - не установлено.

Из таблицы 7 следует, что результативность стратегии обусловлена ее видом.

Среди стратегий, выбор которых положительно связан с показателями адаптированности в вузе и одновременно с показателями готовности к деятельности (самооценка готовности), установлены стратегии Поиска социально-информационной и Академической самостоятельности. Иначе говоря, активный сбор и обмен информацией для решения возникающих перед студентами задач, и ответственная самостоятельность в обучении выступают положительными предикторами адаптации студентов в вузе и их уверенности (самооценке) работать по специальности.

Выбор стратегии Обладания статусной позиции или стратегии Академической прилежности положительно связан с каждым из показателей готовности к профессиональной деятельности – профессиональной идентичности и самооценки готовности. Полученные результаты в отношении стратегии Обладания статусной позиции совпадают с данными других исследований, в которых стремление к более высокому социальному статусу у студентов оценивается в качестве фактора, способствующего правильной интерпретации социальной информации, усвоения ими групповых норм и ценностей [13] и предполагает уже на этапе обучения вузе попытку построения студентом учебно-профессиональной карьеры во время обучения [25]. Стратегия Академической прилежности предполагает следование студента указаниям преподавателя, имеющего профессиональные интересы, совпадающие с содержанием профессионального обучения. В этом плане обе эти стратегии приближают студента к работе по специальности за счет сформированной профессиональной идентичности и высокой оценки собственной готовности к работе в соответствии с полученной специальностью.

В случае выбора стратегии Использования административного ресурса имеют место отрицательная связь для показателя профессиональной идентичности и положительная связь для самооценки готовности. Иными словами, нацеленность студентов на взаимодействие с вышестоящими по статусу приводит к росту уверенности в работе по специальности, но не обеспечивает профессиональной идентичности.

Выбор стратегии Академического обмана отрицательно связан с показателем адаптированности к учебной деятельности (-0,125) и с показателем профессиональной идентичности (-0,106). Практика мошенничества выступает в качестве предиктора для низкой академической адаптации студентов и препятствует формированию у них профессиональной идентичности.

Заключение

Итак, выявленные значимые взаимосвязи между выраженностью той или иной поведенческой стратегии у студентов, получающих образование на 1-2 курсах, и показателями ее актуальной (адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности) и потенциальной (профессиональная идентичность и самооценка готовности работать по полученной специальности) результативности, позволяют говорить о следующем. На начальных этапах получения образования и в зависимости от его уровня одни студенческие стратегии адаптации позитивны для адаптации в вузе (актуальная результативность), другие – для готовности к профессиональной деятельности (потенциальная результативность).

Выявленные для всей выборки студентов в целом значимые взаимосвязи между выраженностью той или иной поведенческой стратегии и показателями ее актуальной (адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности) и потенциальной (профессиональная идентичность и самооценка готовности работать по полученной специальности) результативности, позволяют заключить, что та или иная стратегия обеспечивает различную результативность.

Выбор стратегий Обладания статусной позицией или Академической прилежности приводит к позитивной потенциальной результативности, проявляющейся в выраженности профессиональной идентичности и высокой самооценке готовности студентов работать по специальности.

Выбор стратегии Презентации академической включенности оказался нейтральным в отношении актуальной и потенциальной результативности.

Выбор стратегии Использования административного ресурса приводит к противоречивой потенциальной результативности, проявляющейся в низкой выраженности профессиональной идентичности на фоне высокой самооценки готовности работать по специальности.

Выбор стратегии Академического обмана приводит к негативной актуальной и потенциальной результативности, что проявляется в низкой адаптированности к учебной деятельности и низкой сформированности профессиональной идентичности.

В связи с представленностью в вузе поведенческой стратегии Академического обмана как социально нежелательной практики целесообразно широко информировать, в первую очередь, студентов о ее негативном контрпродуктивном эффекте, препятствующем адаптированности к учебной деятельности и формированию профессиональной идентичности. Наряду с этим целесообразно обсуждать содержание таких стратегий, как

Поиск социальной поддержки и Академической самостоятельности, обеспечивающих как адаптированность в вузе, так и приверженность к работе по специальности. Очевидно, что подобного рода информация будет полезной для кураторов, преподавательского состава в целом, сотрудников психологической службы вуза, работодателей.

В настоящей статье представлены только виды поведенческого компонента стратегии адаптации, не рассмотрены иные компоненты стратегии адаптации, малочисленны выборки студентов старших курсов. Поиск ответов на подобного рода вопросы может составить перспективу дальнейшего исследования.

В целом результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Стратегия академической адаптации рассмотрена нами в широком понимании как соответствующая учебным и профессионально-карьерным устремлениям и возможностям субъекта устойчивая форма организации конкретных поведенческих установок и действий, обеспечивающая активное овладение содержанием осваиваемых ролей и профессиональных задач с помощью учебного процесса. В узком понимании поведенческая стратегия адаптации представляет устойчивую форму организации студентом конкретных поведенческих установок и действий, обеспечивающую активное овладение содержанием осваиваемых ролей и профессиональных задач с помощью учебного процесса.
2. Установлены виды поведенческих студенческих стратегий адаптации, выраженность и динамика выбора которых различается в зависимости от курса и уровня получаемого в вузе образования.
3. В качестве эффекта стратегий адаптации предложено рассматривать их актуальную и потенциальную результативность; фиксируемую по эмпирическим показателям выраженности адаптированности к группе и к учебной деятельности, а также по выраженности профессиональной идентичности и высоте самооценки готовности работать по специальности.
4. Установлено, что выбранная студентами та или иная стратегии поведенческой адаптации избирательна в отношении ее актуальной и потенциальной результативности в зависимости от курса обучения и уровня образования. В процессе психологического сопровождения студентов необходимо принимать во внимание содержание выбранных ими стратегий адаптации для прогнозирования успешности адаптации в вузе и достижения главной цели образовательного процесса любого вуза - подготовка высококвалифицированных кадров в данной профессиональной области.

Библиография

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. 308 с. EDN: YQCJKT
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: уч. пособие для студ. высших учебных заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2009. 240 с. EDN: QXYCQD
4. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с. EDN: SWDCQD
5. Ysmailova, R., Kalmatov, R., Dzhumaeva, L. Socio-psychological aspects of adaptation of foreign students // BIO Web Conferences. 2024. Vol. 120. art. 01041.

<https://doi.org/10.1051/bioconf/202412001041> EDN: OWANUR

6. Ranran, H., Peiyu, H., Rongrong, G., Yajun, Z. The relationship between self-control and social adaptation in university students: chain-mediated effects of positive core schema and stress perception // Transactions on Social Science, Education and Humanities Research. 2024. V. 11. P. 815-824. <https://doi.org/10.62051/kab1nf52> EDN: NYJRVL

7. Eryilmaz, A., Engin Deniz, M., Uzun, G., Yildirim Kurtuluş, H. Examination of university students' experiences regarding the university adaptation process // Yıldız Journal of Educational Research. 2023. № 1(8). P. 11-27. <https://doi.org/10.14744/yjer.2023.017> EDN: KDVTTK

8. Попинако, Е.А. Проблема профессиональной адаптации в современных научных исследованиях: контент-анализ // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2019. Выпуск 3(48). С. 240-247. EDN: WWJRKS

9. Wong, M.L.L., Liu, S. The role of online social networking sites in facilitating friendships and adaptation among international students in Malaysia // International Journal of Intercultural Relations. 2024. Vol. 99. art. 101942. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.101942> EDN: TZOMOJ

10. Alasmari, Ab. Ah. Challenges and social adaptation of international students in Saudi Arabia // Heliyon. 2023. Vol. 9, Iss. 5. e16283. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16283> EDN: OTCKPD

11. Смирнов, А.А., Живаев, Н.Г. Психология вузовской адаптации: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 115 с. EDN: QXZFAP

12. Шамионов, Р.М., Григорьева, М.В., Гринина, Е.С., Созонник, А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 53-68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205> EDN: HYLUBM

13. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grigoryev A.V. Influence of beliefs and motivation on social-psychological adaptation among university students // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 112. P. 323-332. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1171>

14. Амбарова, П.А., Зборовский, Г.Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 2. С. 191-223. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-191-223> EDN: GTDBNT

15. Silva, G.O., Aredes, N.A., Galdino-Júnior, H. Academic performance, adaptation and mental health of nursing students: A cross-sectional study // Nurse Education in Practice. 2021. Vol. 55. art. 103145. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103145> EDN: LYVQAY

16. Clinciu, A.I. Adaptation and Stress for the First Year University Students // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 78. P. 718-722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>.

17. Xiaoying, H., Baharom, S., Sunjing, L. A systematic literature review of the relationship between cultural intelligence and academic adaptation of international students // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 8, Is. 1. Art. 100622. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100622>. EDN: IGCQFU

18. Nuralieva, N., Wei, Zh., AL-Qadri, A.H., Saraa, N., Chang M. Students' beliefs, basic psychological needs, classroom participation, foreign language anxiety, and academic adjustment: a correlation study in Tashkent, Uzbekistan // Heliyon. 2024. Vol. 10, Is. 18. e37127. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37127> EDN: ZXYOSK

19. Akhras, Ch. Students' adaptation: a determinant of the effectiveness of active classrooms in Lebanese Private Universities // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 83. P. 403-407. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.079>

20. Карпов, А.В., Орел, В.Е., Тернополь, В.Я. Психология профессиональной адаптации: монография. Ярославль: Институт "Открытое общество", РПО, 2003. 161 с.

21. Kubikova, K., Bohacova, A., Slowik, J., Pavelkova, I. Student adaptation to distance learning: an analysis of the effectiveness, benefits and risks of distance education from the perspective of university students // *Social Sciences & Humanities Open*. 2024. Vol. 9. 100875. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100875> EDN: HDIFRD
22. Мо Цзимань. Факторы психологической адаптации китайских студентов в российском вузе: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 - Социальная психология; 19.00.01 - общая психология, психология личности, история психологии. Казань, 2022. 23 с.
23. Дикая, Л.Г. Субъектная регуляция в деятельности профессионала как основа формирования адаптационных стратегий // *Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности* / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 222-246. EDN: VMWMNT
24. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с. EDN: SGBTRN
25. Джанерьян, С.Т., Берлова, Т.Н. Личностные детерминанты стратегий учебно-профессиональной карьеры работающих студентов вузов // *Казанская наука*. 2014. № 5. С. 174-177. EDN: SFAXEJ
26. Мельникова, Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 2004. 57 с.
27. Артемьева, Г.Н. Адаптация студентов вуза как условие подготовки к профессиональной деятельности // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. № 6. <https://mir-nauki.com/PDF/125PDMN619.pdf> EDN: OUELCM
28. Вишневский, Ю.Р., Нархов, Д.Ю., Дидковская, Я.В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 1. С. 152-170. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-152-170> EDN: AAYXUB
29. Tannous, C., Chien, H., Kenny, B., Lin, K., Everett, B., Yeh, J., Wang, J., Heaton, L., Salamonson, Y. Factors influencing career choice, study experiences and professional identity in undergraduate health students: a mixed methods study across two universities // *Teaching and Learning in Nursing*. 2024. Vol. 19, Is. 3. P. 249-259. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2024.03.014> EDN: YSLTAR
30. Краснощеченко, И.П. Профессиональная субъектность студентов-психологов регионального вуза: стадии, траектории, условия и тенденции становления и развития // *Личность профессионала в современном мире* / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2013. С. 430-447.
31. Лабынцева, И.С. Особенности динамики учебной деятельности студентов с разным отношением к профессии: автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.07 - Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 2013. 22 с. EDN: ZOYUPB
32. Круглов, А.М. Адаптация студентов к современной образовательной среде вуза // *Журнал педагогических исследований*. 2023. Т. 8. № 6. С. 141-149. <https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-8-6-141-149> EDN: DYNHVB
33. Krasilnikov, A., Smirnova, A. Online social adaptation of first-year students and their academic performance // *Computers & Education*. 2017. Vol. 113. P. 327-338. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.012> EDN: XNAFQU
34. Landa-Blanco, M., Reyes, Y., Landa-Blanco, A.L., Cortés-Ramos, A., Paz-Maldonado, E. Social media addiction relationship with academic engagement in university students: the mediator role of self-esteem, depression and anxiety // *Heliyon*. 2024. Vol. 10, Is. 2. e24384. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24384> EDN: NHXKBI
35. David, L.T. Academic cheating in college students: relations among personal values, self-esteem and mastery // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 187. P. 88-92. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.017>

36. Сагитов, Е.Б., Шмелева, Е.Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 138-159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159a> EDN: ZKIIOG
37. Siddiqui, N., Nahar, N., Hossain, M.S., Tazmeen, A., Ali, K.S. Context-specific adaptation of a student engagement measure: a case study of a private university in Bangladesh // Cogent Education. 2024. Vol. 11. №. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2380638> EDN: PLUUER
38. Ivashova, V., Gulyak, I., Nazarenko, A., Zhukova, V., Rodionova, V., Mogilevskaya, G. Transformation of mechanisms of the university first-year students' social adaptation: mathematical analysis tools // BIO Web of Conferences. 2024. <https://doi.org/10.1051/bioconf/20248404006> EDN: ITKXNH
39. Говорова, Е.А. Исследование взаимосвязи социальной и вузовской адаптации и делинквентности // Научный поиск: сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. А.А. Карпова. Ярославль: Филигрань, 2023. С. 64-70. EDN: EUNGLR
40. Двойникова, Е.А. Психологические особенности адаптации студентов с разной стратегией решения учебно-профессиональных задач: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 - Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 2016. 25 с. ""

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предметом исследования в представленной статье являются стратегии адаптации студентов в вузе с учетом видов и результативности.

В качестве методологии предметной области исследования в данной статье в рамках принципа единства сознания и деятельности были использованы дескриптивный метод, метод категоризации, метод анализа, а также метод анкетирования, метод тестирования с применением «методики «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); методики исследования профессиональной идентичности - МИПИ (Л. Шнейдер); самооценка готовности к адекватной профессиональной деятельности» и методы описательной статистики.

Актуальность статьи не вызывает сомнения, поскольку в настоящее время происходят серьезные изменения в системе образования, которые затрагивают интересы всех субъектов образовательного процесса и оказывают существенное влияние на систему отношений между ними. Одним из важных вопросов в деятельности образовательной организации является адаптация студентов, от успешности которой зависит, зачастую, конечный результат освоения образовательной программы, поэтому ориентация на определенную стратегию адаптации обучающегося контингента имеет, несомненно, важное значение. С этих позиций исследование стратегии адаптации студентов в вузе с учетом видов и результативности представляет научный интерес в сообществе ученых и, безусловно, практический интерес в профессиональном сообществе.

Научная новизна представленной работы заключается проведении по авторской методике исследования, направленного на изучение «поведенческих стратегий адаптации студентов в вузе». В исследовании приняли участие 358 респондентов, обучающихся в вузе по направлениям в области психологии на разных уровнях образования и курсах обучения.

Статья написана языком научного стиля с применением в тексте исследования изложения различных позиций ученых к изучаемой проблеме и научной терминологии и

дефиниций, характеризующих предмет исследования, а также анализом результатов исследования.

Структура статьи, в целом выдержана с учетом основных требований, предъявляемых к написанию научных статей. В структуре данного исследования представлены такие элементы как введение, методы исследования, результаты и их обсуждение, выводы и библиография.

Содержание статьи отражает ее структуру. В частности, особую ценность представляет выявленная и отмеченная в представленной статье тенденции, что «стратегии адаптации студентов разворачиваются на этапе вузовской профессиональной подготовки, способствующей профессиональной дифференциации и специализации студентов, формированию у них на этой стадии профессиональной идентичности и достижению главной, конечной цели образовательного процесса любого вуза - подготовка высококвалифицированных кадров в данной профессиональной области. В этом плане стратегия адаптации обладает потенциальной результативностью, которая отражает достигнутую обучаемым профессиональную идентичность и его уверенность (самооценку) работать по специальности. Психологически потенциальная результативность стратегии адаптации свидетельствует о приверженности студента к полученной специальности при выборе работы».

Библиография содержит 40 источников, включающих в себя отечественные и зарубежные периодические и неперіодические издания.

В статье приводится анализ исследований ученых по вопросам особенностей использования различных стратегий адаптации студентов и результативности их применения. В статье содержится апелляция к различным научным трудам и источникам, посвященных этой тематике, которая входит в круг научных интересов исследователей, занимающихся указанной проблематикой.

В представленном исследовании содержатся выводы, касающийся предметной области исследования. В частности, отмечается, «что выбранная студентами та или иная стратегии поведенческой адаптации избирательна в отношении ее актуальной и потенциальной результативности в зависимости от курса обучения и уровня образования. В процессе психологического сопровождения студентов необходимо принимать во внимание содержание выбранных ими стратегий адаптации для прогнозирования успешности адаптации в вузе и достижения главной цели образовательного процесса любого вуза - подготовка высококвалифицированных кадров в данной профессиональной области».

Материалы данного исследования рассчитаны на широкий круг читательской аудитории, они могут быть интересны и использованы учеными в научных целях, педагогическими работниками в образовательном процессе, руководством и администрацией образовательных организаций высшего образования, специалистами по работе со студентами, кураторами, работниками центров профориентации и карьеры, психологами, консультантами, аналитиками и экспертами.

В качестве недостатков данного исследования следует отметить, то, что в структуре статьи целесообразно было бы выделить и обозначить раздел с обзором литературы, а также описать в качестве самостоятельного структурного элемента заключение, которое должно создать впечатление логической завершенности и законченности исследования, а не ограничиваться только выводами по проведенной научно-исследовательской работе. По возможности целесообразно было бы сформулировать краткие практические рекомендации по выбору стратегии адаптации студентов. При описании характеристик выборки указано, что «В качестве эмпирического объекта исследования выступили 358 студентов университета ...». Однако непонятно о какой образовательной организации высшего образования и о каком городе идет речь, необходимо было бы эту информацию

конкретизировать. При оформлении таблиц необходимо обратить внимание на требования действующего ГОСТа, оформить их в соответствии с этими требованиями. Для большей наглядности результатов исследования кроме табличных форм можно было бы использовать и рисунки. Пункты анкеты, которая была использована в исследовании, можно было бы не приводить в тексте статьи, а ограничиться только описанием полученных результатов анкетирования. Кроме того, в тексте статьи встречаются незначительные технические ошибки и опечатки, например, после слова «лет» лишний пробел «...студентов специалитета – 19 лет , студентов магистратуры...», использование заглавных букв в используемых в тексте словах «... соответственно, в Таблицах 4,5,6» и т.д. Указанные недостатки не снижают научную и практическую значимость самого исследования, однако их необходимо оперативно устранить и несколько доработать текст статьи. Рукопись рекомендуется отправить на доработку.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена статья «Стратегии адаптации студентов в вузе: виды и результативность». Работа включает в себя вводную и основную части, в которых представлен теоретический анализ и описание эмпирических результатов. В завершении статьи представлены аргументированные и обоснованные выводы.

Предмет исследования. Работа нацелена на установление видов и результативности поведенческих стратегий адаптации студентов. В качестве объекта исследования выступает адаптация студентов в вузе. Предметом исследования стали поведенческие стратегии адаптации студентов в вузе.

Методологическая основа исследования. Методологическими основаниями проведенного исследования выступили принцип единства сознания и деятельности; представления об адаптации в вузе (А.В. Карпов) и двух ее сторонах - социально-психологической и деятельностной (Р.М. Шамянов и др.), о процессе адаптации как формировании субъектом стратегии (Л.Г. Дикая.), о жизненных и карьерных стратегиях личности (К.А. Абульханова-Славская, Автор, Т.Н. Берлова), о разворачивании стратегий адаптации студентов на этапе профессиональной подготовки (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер), о специфике показателей успешности прохождения этого этапа (Э.Ф. Зеер, Л.Б. Шнейдер). Методами исследования выступили: анкетирование; тестирование (методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); методика исследования профессиональной идентичности - МИПИ (Л. Шнейдер); самооценка готовности к адекватной профессиональной деятельности. В качестве эмпирического объекта исследования выступили 358 студентов университета. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью факторного анализа, описательной статистики, корреляции Пирсона.

Актуальность исследования. Автор отмечает, что успешность стратегий адаптации студентов к образовательному процессу в вузе влияет на эффективность профессиональной подготовки, социального и профессионального становления личности, на собственно профессиональную адаптацию и возможность построения карьеры в соответствующей профессиональной области. В то же время, данный вопрос нуждается в дополнительном изучении.

Научная новизна исследования заключается том, что автором рассмотрена стратегия академической адаптации, установлены виды поведенческих стратегических стратегий

адаптации студентов.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы прослеживается, автором выделены основные смысловые части. Логика в работе имеется. Содержание статьи отвечает требованиям, предъявляемым к работам такого уровня. Объем работы достаточный для раскрытия предмета исследования.

Во вводной части представлена затронутая проблема и ее актуальность. В теоретическом разделе рассмотрены основные положения, которые позволили запланировать эмпирическое исследование. Автором определены цель, объект и предмет, методы и методики, а также особенности статистической обработки результатов. В следующем разделе описаны полученные эмпирические результаты и их обсуждение. В заключении сделаны обобщающие выводы.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 40 отечественных и зарубежных источников, незначительная часть которых была издана за последние три года. В список включены, в основном, статьи и тезисы, а также авторефераты, монографии, учебно-методические материалы. Источники не во всех позициях оформлены однородно. Например, в некоторых источниках (2,4,8 и т.д.) есть знак «-» при оформлении источников (перед указанием количества страниц или диапазона страниц), а в некоторых – данные знаки отсутствуют (32,33,40 и т.д.).

Апелляция к оппонентам.

Рекомендации:

1) откорректировать работу, поскольку в ней встречаются орфографические и синтетические неточности (например, «инструментарного», «Предметом исследования стали ...» и т.д.);

2) оформить библиографию в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Выводы. Проблематика затронутой темы отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью. Статья будет интересна специалистам, которые занимаются проблемами психологического сопровождения студентов в высших учебных заведениях. Вопрос рассматривается через призму изучения адаптационного процесса к обучению в вузе. Статья может быть рекомендована к опубликованию. Однако важно учесть выделенные рекомендации и внести соответствующие изменения. Это позволит представить в редакцию научно-методическую и научно-исследовательскую работу, отличающуюся научной новизной и практической значимостью.

Результаты процедуры окончательного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Цель исследования, объект, предмет максимально конкретизированы и очень четко прописаны. Единственный вопрос, как понять термин "теоретический объект"? Если есть теоретический объект, должен быть и эмпирический, и практический. Впрочем, этот словесный оборот совершенно не умаляет научную корректность написанного авторами

Методология исследования весьма прозрачна и корректна для целей исследования. Весьма подробно описана выборка (хотя, вероятно, статья могла бы выиграть от добавления описательных статистик в табличной форме). Особое уважение вызывает "опора" исследования на предыдущие исследования по данной тематике, то есть авторы планируют исследование зряче, а не проводят "исследование ради исследования", что,

к сожалению, бывает весьма распространено. Авторы как бы отталкиваются от результатов предыдущих исследований по теме, обосновывая методологию конкретного данного исследования.

Методики подобраны сообразно цели и предмету исследования, нареканий не вызывают. Особо также можно отметить очень подробное и корректное представление результатов исследования, представление статистических выкладок в табличной форме. Все это делает исследование не только понятным читателю, но и потенциально воспроизводимым (например, на другой выборке), а это важно для развития науки в целом.

Актуальность исследования обоснована ссылками на иные исследования по теме. Исследование безусловно актуально как с научной, так и с практической точки зрения. Научная новизна присутствует и показана. Особенно интересным можно счесть результат о предпочтении студентами 2 и 3 курса стратегии "академического обмана". Преподаватель-практик здесь может сделать неутешительные выводы о состоянии образовательной среды в целом.

Стиль статьи научный, структура соответствует требованиям к структуре научной статьи. Содержание выписано качественно и логично, последовательность разделов позволяет проследить логику самого исследования.

Библиография исследования весьма обширна. Стоит отдельно отметить как достоинство наличие значительного числа ссылок на работы, изданные в пределах последних пяти лет, а также на иностранные статьи. Отдельно стоит отметить то, что литературный обзор не носит формально-реферативный характер, присутствует анализ и обобщение работ.

Апелляция к оппонентам присутствует. В частности, в разделе методология авторы опираются на результаты иных исследований по теме в обосновании выборов методов и стратегии исследования. Апелляция к оппонентам содержится и в обсуждении результатов исследования, где содержатся отсылки к результатам социологических и психологических исследований по теме. Но хотелось бы немного больше содержательной дискуссии с оппонентами (или просто коллегами). В частности, любопытно более содержательное, качественное соотношение результатов данного исследования с другими исследованиями по теме. Впрочем это лишь пожелание, возможно, пожелание на будущее (компаративная работа может быть сделана в качестве отдельной статьи). Это замечание ничуть не умаляет ценности данного исследования.

В целом данная статья является работой очень высокого качества, представляющая собою исследование, проведенное по всем канонам современной психологической науки. Хотелось бы, может быть, чуть большего обсуждения "стратегии академического обмана", может быть, чуть более расширенных практических выводов и рекомендаций, но, очевидно, что это в первую очередь исследовательская работа. Для преподавателей-практиков, в частности, она может послужить стимулом к рефлексии.

По нашему мнению статья вызовет высоки интерес читательской аудитории, поскольку затрагивает вечно-актуальную тему адаптации студентов, а кроме того, что немаловажно, содержит интересные и подробно, очень качественно описанные результаты.

Без сомнений рекомендую статью к публикации.