



УДК 159.9.072

Характеристики познавательной сферы и стиль учебной деятельности как факторы успешности адаптации к образовательной среде вуза у студентов различной профильной направленности

А. В. Микляева, С. А. Безгодова, С. В. Васильева,
П. В. Румянцева, Н. В. Солнцева

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Представлены результаты исследования индивидуальных особенностей когнитивной сферы и стилевых характеристик учебной деятельности как факторов успешности адаптации к образовательной среде вуза в контексте рассмотрения ее как субъективной оценки результата деятельности. Показано, что наиболее продуктивными для успешности адаптации к образовательной среде вуза являются сформированный метакогнитивный опыт, а также стиль учебной деятельности, ориентированный на критический анализ информации. Доказано наличие специфики данной детерминации для студентов разных направлений подготовки (технического, гуманитарного, естественно-научного). Подтверждено предположение о том, что соответствие индивидуальных особенностей познавательной сферы и стиля учебной деятельности характеру профессиональной подготовки обеспечивает более успешную адаптацию к образовательной среде.

Ключевые слова: адаптация, успешность, направления профессиональной подготовки, познавательная сфера, метакогнитивный опыт, понятийное мышление, стиль учебной деятельности.

Актуальность исследований, связанных с успешностью адаптации к образовательной среде студентов вузов, обусловлена современной ситуацией в российском высшем образовании. Часто абитуриент выбирает учебное заведение не исходя из своих склонностей, интересов и способностей, а на основании полученных баллов ЕГЭ по определенному набору предметов. В этой связи усиливается фактор «случайности» получения той или иной профессиональной специализации, сопряженный с несоответствием индивидуальных психологических характеристик студентов ее профилю, приводящий к отказу от получения профессионального образования на различных этапах обучения, что существенно снижает эффективность деятельности российских вузов по подготовке профессиональных кадров.

Одним из начальных этапов профессиональной адаптации становится адаптация к образовательной среде вуза, осуществляющего профессиональную подготовку. Оценка успешности адаптации является субъективно пе-

реживаемой характеристикой деятельности и ее результата и в то же время мотивирующим фактором для ее продолжения. В этой связи целесообразно рассматривать оценку успешности адаптации и отдельных ее компонентов (низкой тревожности, удовлетворенности процессом обучения, коммуникативного комфорта, позитивной оценки результатов собственной деятельности, соответствия мотивов и ожиданий действительности) [1; 3; 5; 13; 16] в качестве субъективного выражения студентом своей профессиональной пригодности. Таким образом, успешность адаптации к условиям образовательной среды может служить своеобразным индикатором соответствия индивидуальных особенностей студента и получаемого профессионального образования.

Сущность высшего образования заключается в формировании профессиональных компетенций за счет получения знаний, умений и навыков в процессе обучения. Характерной особенностью высшего образования является его ориентация, в первую очередь, на теоретический компонент обучения профессиональной деятельности, подкрепленный практическими умениями и навыками, вырабатываемыми студентом на основе полученных знаний. Высшее образование предполагает под собой прежде всего познавательную деятельность студента и, соответственно, предъявляет требования к определенному уровню развития его когнитивных способностей. Чаще всего эти требования относятся как к количественным показателям интеллектуального развития, так и качественному своеобразию организации познавательной деятельности, т. е. ее стилевым особенностям, выраженным в сочетании определенных характеристик познавательной сферы. Одним из значимых аспектов развития когнитивных способностей является уровень развития понятийного мышления, позволяющий оперировать сущностными характеристиками объектов, явлений и закономерностей, что способствует эффективному усвоению и систематизации знаний, это в свою очередь служит основой для построения концептуальных схем получаемой информации [14; 19]. Соответственно, высокий уровень развития понятийного мышления является предпосылкой успешности усвоения теоретических знаний. Кроме того, на эффективность познавательной деятельности может повлиять такой аспект познавательной сферы, как метакогнитивный опыт, позволяющий управлять собственной интеллектуальной деятельностью. М. А. Холодная подчеркивает, что основное назначение метакогнитивного опыта – контроль за состоянием интеллектуальных ресурсов и саморегуляция переработки информации [17]. В структуре метакогнитивного опыта выделяют такие характеристики, как открытость познавательной позиции и познавательная децентрация, способствующие оценке познавательной деятельности, соотношению ее целей и результатов [7; 9–12; 17; 18]. Уровень развития понятийного мышления и метакогнитивный опыт являются имплицитными характеристиками познавательной деятельности, которые находят свое выражение в способе ее организации, т. е. стиле познавательной деятельности, а в контексте образования – стиле учебной деятельности [2; 6]. Исходя из изложенного выше, в качестве методологического основания нашего исследо-

вания была выбрана системно-функциональная модель, используемая в отечественной психологии при изучении индивидуальных особенностей человека в контексте деятельности (П. К. Анохин, А. Д. Ишков, Е. А. Климов, В. М. Русалов и др.) [6], где уровень развития понятийного мышления выступает в качестве количественной характеристики готовности к познавательной деятельности, метакогнитивный опыт – в качестве регуляторного механизма познавательной деятельности, стиль учебной деятельности – как деятельностное выражение познавательной деятельности, а успешность адаптации к образовательной среде вуза – как оценка достижения обобщенного результата познавательной деятельности.

Таким образом, индивидуальные особенности когнитивной сферы и стилевые характеристики учебной деятельности могут являться одним из факторов успешности адаптации к образовательной среде вуза именно в контексте рассмотрения ее как субъективной оценки результата деятельности. Ранее проведенные исследования взаимосвязей данных компонентов познавательной и учебной деятельности [4; 6; 15; 16] показывают, что объективные критерии оценки деятельности (к примеру, учебная успеваемость) не связаны со стилевыми особенностями учебной деятельности и индивидуальными характеристиками познавательной сферы студентов. Данные результаты обусловлены тем, что академическая успеваемость является не объективным результатом учебной деятельности, а ее опосредованным выражением, зависящим от ряда внешних переменных, кроме учебной деятельности студента. Поэтому нами выбран субъективный показатель оценки успешности адаптации в вузовской среде, поскольку именно на его основании будет происходить корректировка учебной деятельности самим субъектом.

В исследовании, выполненном в апреле-мае 2017 г., принимали участие студенты 1–6-х курсов в количестве 449 человек, из них студенты, обучающиеся по гуманитарным специальностям (ГС), – 271 человек, по техническим (ТС) – 131, по естественно-научным (ЕНС) – 101.

В исследовании были использованы следующие методы и методики: «Идеальный компьютер» (для определения меры характеристик метакогнитивного опыта), «Определение понятий» (модификация «Словарного субтеста» шкалы интеллекта Д. Векслера, для выявления характеристик понятийного мышления), тест-опросник «Стили деятельности» (для диагностики стиля учебной деятельности), зрительно-аналоговая шкала Хорнблоу – Кидсона (для выявления субъективной оценки студентами различных аспектов адаптации к образовательной среде вуза). Для статистической обработки данных применялись методы критериального, регрессионного и корреляционного анализа.

Остановимся на наиболее значимых результатах исследования.

Сравнительный анализ стилевых характеристик познавательной сферы студентов различных направлений подготовки показал, что различия в уровне сформированности понятийного мышления у студентов вузов различной направленности несущественны: студенты в целом демонстрируют довольно высокий уровень организации мыслительной деятельности, готов-

ность оперировать преимущественно родо-видовыми и функциональными определениями. Более существенные различия выявились по параметрам, характеризующим метакогнитивный опыт студентов (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей, характеризующих стилевые особенности познавательной деятельности в выборках студентов ТС, ЕНС и ГС

Показатели		Средние значения в выборках		
		ТС	ЕНС	ГС
«Идеальный компьютер»	Общее количество вопросов	6,32	6,92	7,14
	Количество объективированных вопросов	4,15	4,73	4,94
	Количество субъективированных вопросов	2,08	2,04	2,13
	Количество категориальных вопросов	3,15	3,36	3,55
	Количество фактических вопросов	3,10	3,51	3,54
	Коэффициент познавательной децентрации	17,73	22,29	19,24
	Коэффициент открытости познавательной позиции	8,07	6,15	7,42
«Определение понятий»	Указательные определения	1,76	1,67	1,71
	Перечислительные определения	1,12	1,70	1,42
	Функциональные определения	3,17	3,12	3,01
	Родо-видовые определения	3,68	3,21	3,65

Студенты-гуманитарии и студенты вузов технической направленности образуют две полярные группы, различающиеся по таким показателям, как общее количество вопросов к «идеальному компьютеру» ($z = 2,77$, $p = 0,005$), а также количество объективированных ($z = 2,22$, $p = 0,027$) и фактических ($z = 1,96$, $p = 0,049$) вопросов. Эти результаты, безусловно, отражают специфику содержания обучения: гуманитарные направления подготовки в большей степени предполагают использование студентами вербальных навыков в сравнении со студентами вузов технического профиля. В итоге студенты гуманитарных направлений подготовки достоверно более вербально продуктивны в открытых познавательных ситуациях. Кроме того, опираясь на данные, полученные по результатам применения методики «Идеальный компьютер», можно говорить о том, что студенты гуманитарных направлений подготовки демонстрируют большой интерес к реальным событиям окружающего мира. Вместе с тем нельзя утверждать, что у студентов-гуманитариев более сформирован метакогнитивный опыт и шире ментальный кругозор. На уровне тенденций наиболее высокие результаты по данному показателю продемонстрировали студенты естественнонаучных направлений подготовки, т. е. именно студенты этой группы характеризуются ориентацией на уяснение причинно-следственных основ внешнего мира, стремлением получить объектные (объективные) знания, а также стремлением к получению разнонаправленных теоретических знаний (см. табл. 1).

Результаты, представленные на рисунке, демонстрируют, что выделенные выборки сбалансированы по показателям выраженности различных стилей учебной деятельности.

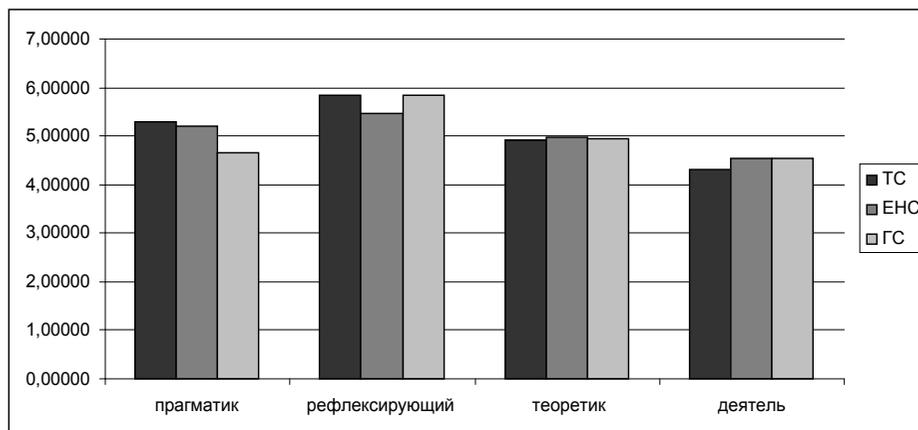


Рис. Средние значения выраженности стилей учебной деятельности «прагматик», «рефлексирующий», «теоретик» и «деятель» в выборках ТС, ГС и ЕНС

Единственное различие, обнаруженное с помощью *U*-критерия Манна – Уитни, заключается в том, что студенты технических специальностей отличаются от студентов-гуманитариев преобладанием прагматического стиля познавательной деятельности ($z = 2,03$, $p = 0,042$), который характеризуется поиском практического применения полученных теоретических знаний, уверенной и быстрой работой над идеями, поиском короткого и эффективного пути движения к цели. Также студенты технических направлений подготовки демонстрируют значимо большую склонность работать по полученной специальности по сравнению со студентами-гуманитариями (87,78 и 76,5 % опрошенных соответственно, $\phi^*_{эмп} = 2,71$ при $p = 0,01$), что также подтверждает их прагматическое отношение к получаемым знаниям. Отсутствие явных различий между выборками по показателям выраженности различных стилей учебной деятельности может быть объяснено тем, что стилевые особенности познавательной деятельности являются признаком индивидуальности и в них наблюдается большой разброс данных.

Таблица 2

Средние значения самооценки адаптации к вузу в выборках студентов ТС, ЕНС и ГС

Параметры самооценки адаптации студентов к вузу	ТС	ЕНС	ГС
Успешность	63,21538	64,64356	62,26728
Отношения с однокурсниками	76,98462	74,41584	72,90323
Тревога во время сессии	44,62846	44,42574	46,62212
Отношения с преподавателями	73,46154	73,16832	72,28111
Приспособленность к занятиям	68,60000	68,55446	66,71429
Успеваемость	68,56923	70,53465	68,76498
Самочувствие	65,95385	70,11881	66,96313

Исходя из полученных данных (табл. 2), можно говорить, что самооценка успешности адаптации по всем параметрам практически не имеет отличий у студентов, обучающихся на разных направлениях профессиональной подготовки. Также очевидно, что студенты в большей степени как успешную оценивают коммуникативную сторону адаптации, что подтверждается чуть более высокими показателями по параметрам «отношения с однокурсниками» и «отношения с преподавателями». Самые низкие оценки представлены по параметру «успешность», вероятно, студенты закладывают в него дополнительную информацию, не представленную в остальных, что дает существенное снижение по этому показателю, который является интегративным по отношению ко всем остальным. Кроме того, наиболее высоко на уровне тенденций свою успешность адаптации к вузу оценивают студенты ЕС, а несколько меньшие значения, чем у других, можно наблюдать у студентов ГС. В данном случае дополнительные показатели не проясняют описанных тенденций, вместе с тем можно предположить, что в современном образовательном пространстве большей популярностью пользуются технические и естественно-научные специальности, что подтверждается высокими конкурсами на данные направления профессиональной подготовки, а также высокими проходными баллами, необходимыми для поступления, что косвенно может повлиять на самооценку успешности в целом студентов, обучающихся на данных направлениях. Гуманитарные направления подготовки, напротив, становятся с каждым годом менее престижными, а обучение по ним считается более легким, это может снижать самооценку успешности студентов ГС.

Отсутствие значимых различий по параметрам самооценки успешности адаптации у студентов различных направлений подготовки в целом может быть объяснено тем, что адаптация к вузу включает множество параметров, обусловленных не профилем профессиональной подготовки, а индивидуальными особенностями студента. Это предположение было нами проверено с помощью регрессионного анализа. Так, «коэффициент познавательной децентрации» влияет на самооценку тревоги во время сессии как высокой ($\beta = 0,12$, $p = 0,05$), а также на оценку своей успеваемости как высокой ($\beta = -0,11$, $p = 0,04$). Таким образом, студенты, отличающиеся сформированностью метакогнитивного опыта, в большей степени волнуются перед экзаменами и, как правило, получают более высокие оценки.

Стиль учебной деятельности (СУД) «рефлексирующий» оказывает влияние на самооценку уровня тревоги перед сессией как низкого ($\beta = -0,19$, $p = 0,001$). Студенты с СУД «рефлексирующий» ориентированы на критический анализ в познании, в том числе и учебных ситуаций, что помогает им справиться с собственной тревогой. Кроме этого, параметры особенностей познавательной сферы оказывает влияние на некоторые параметры самооценки успешности адаптации. Также нами исследовались влияние стилевых особенностей учебной деятельности и особенностей когнитивной деятельности на самооценку успешности адаптации к вузу отдельно по разным направлениям подготовки. Для студентов ГС влияние на отдельные пара-

метры самооценки успешности адаптации, а именно «отношения с однокурсниками» ($\beta = 0,16$, $p = 0,05$), «тревога во время сессии» ($\beta = -0,29$, $p = 0,001$), «самочувствие» ($\beta = 0,19$, $p = 0,02$), оказывает «рефлексирующий» СУД. Таким образом, студенты с данным СУД чувствуют эмоциональный комфорт в процессе обучения. Вероятно, это можно объяснить тем, что большинство участников исследования гуманитарных специальностей обучаются на психологических направлениях подготовки, где СУД проявляется в анализе социальных ситуаций и собственных состояний. Соответственно, влияние этой характеристики на саморегуляцию эмоциональных состояний в процессе обучения по отношению к обучению в целом, одногруппникам и напряженным ситуациям будет приводить к эффективным моделям адаптации.

У студентов ЕСН к факторам успешности адаптации можно отнести сформированность метакогнитивного опыта, которая влияет на их оценку отношений с преподавателями как позитивных ($\beta = 0,30$, $p = 0,01$) и общую успешность адаптации ($\beta = 0,21$, $p = 0,05$). В данном случае можно говорить о том, что естественно-научные направления образования предъявляют высокие требования к интеллектуальным способностям студентов, связанных с обработкой и преобразованием знаний в концепции и модели, поэтому наиболее успешными оказываются студенты с выраженными способностями к концептуализации получаемых знаний. Кроме того, открытость познавательной позиции не может не оказывать влияния на взаимоотношения с преподавателями, которые в большинстве своем высоко оценивают студентов с данной характеристикой метакогнитивного опыта. У студентов ЕНС СУД «рефлексирующий» влияет на оценку своих отношений с однокурсниками как негативных ($\beta = -0,32$, $p = 0,01$) и приводит к низкой самооценке приспособленности к занятиям ($\beta = -0,12$, $p = 0,02$). Выраженность СУД «теоретик», наоборот, приводит к высокой оценке студентами своей приспособленности к занятиям ($\beta = 0,35$, $p = 0,02$). СУД «теоретик» проявляется в построении концептуальных моделей в процессе обучения, моделирование, соответственно, является одним из основных методов представления и обучения естественно-научным знаниям. В этой связи студенты с СУД «теоретик» чувствуют на занятиях себя более уверенно, поскольку деятельность соответствует их стилевым характеристикам.

У студентов ТС фактором адаптации может служить СУД «прагматик», который оказывает влияние на самооценку самочувствия как позитивного ($\beta = 0,21$, $p = 0,05$).

Как уже отмечалось, распределение стилей познавательной деятельности, а также параметров самооценки успешности адаптации в вузе у студентов различных направлений подготовки, скорее, схожи по количественным показателям. Вместе с тем были обнаружены содержательные различия в структуре взаимосвязей стилевых особенностей познавательной деятельности и самооценки адаптированности к обучению в вузе у студентов различных направлений подготовки.

Студенты гуманитарных направлений подготовки демонстрируют связь (здесь и далее все связи описаны на уровне значимости $p \leq 0,05$) стилей учебной деятельности «теоретик» ($r = -0,16$) и «деятель» ($r = 0,14$) с общей вербальной продуктивностью (общее количество вопросов к «идеальному компьютеру»). Студенты других направлений подготовки связей между стилями учебной деятельности и вербальной продуктивностью не демонстрируют, что иллюстрирует формирование особенностей познавательной деятельности гуманитариев в связи с получаемым ими профессиональным образованием. В частности, стиль учебной деятельности «деятель» характеризуется наличием ориентацией на практическую деятельность студентов, это неотъемлемо связано с вербальной продуктивностью в любой гуманитарной специальности. Стиль учебной деятельности «теоретик» в большей степени интровертированный, что и объясняет отсутствие у студентов с преобладанием данного стиля вербальной продуктивности. Также у гуманитариев, в отличие от студентов других направлений подготовки, наблюдается поляризация направленности мыслительной деятельности, что подтверждается отрицательной связью между показателями «количество субъективированных вопросов» и «количество объективированных вопросов» ($r = -0,24$). Кроме того, только студенты гуманитарных направлений подготовки демонстрируют структурированность вербального компонента мыслительной деятельности, что подтверждается связью понятийного мышления (родо-видовые определения) с вербальной продуктивностью ($r = 0,15$), показателем «количество объективированных вопросов» ($r = 0,15$), показателем «количество категориальных вопросов» ($r = 0,14$), поскольку результаты процесса мышления гуманитарии выражают именно в словесной форме.

Если рассматривать взаимосвязи самооценки успешности в адаптации и внешней (подтвержденной преподавателями) оценки успешности, то у студентов гуманитарных и технических направлений подготовки она обусловлена высоким баллом успеваемости ($r = 0,44$ и $r = 0,59$ соответственно). Этот результат подтверждает свойственную большинству молодых людей тенденцию строить самооценку (в том числе в учебной деятельности) на основе оценок значимых других.

У студентов гуманитарных направлений самооценка успешности адаптации связана со стилями учебной деятельности «теоретик» ($r = 0,19$), «рефлексирующий» ($r = 0,19$) и «деятель» ($r = -0,19$) и планами работать по специальности ($r = 0,26$). Стили учебной деятельности «теоретик» ($r = 0,16$), «рефлексирующий» ($r = 0,16$) и «деятель» ($r = -0,16$) демонстрируют ту же направленность связей с планированием работать по специальности, что и самооценка успешности адаптации. Студенты, которые оценивают свою адаптацию к вузу как успешную, в дальнейшем планируют работать по специальности. Это говорит о том, что в целом они положительно оценивают выбор профиля своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, они успешно прошли первичный этап профессиональной адаптации. Вместе с тем это утверждение верно только для студентов со стилями учебной деятельности «теоретик» и «рефлексирующий». Поскольку оба этих

стиля связаны с самостоятельным поиском и концептуализацией информации, построением собственных ментальных схем на основе получаемых знаний, то, соответственно, в контексте высшего образования, ориентированного в первую очередь на теоретическую подготовку, особенно на первых курсах, именно такие студенты и чувствуют себя более успешными и пригодными к будущей профессии, особенно в области гуманитарных наук. Студенты с СУД «деятель», напротив, сомневаются в выборе профессионального образования, так как ориентированы на технологическую сторону образовательных программ и, вероятнее всего, свою успешность в обучении ощущают в большей степени на последних курсах в рамках прохождения практик. В целом данный стиль учебной деятельности студентов положительно коррелирует с количеством задаваемых ими субъективированных ($r = 0,17$) и фактических вопросов ($r = 0,16$), что косвенно подтверждает практикоориентированность студентов, отсутствие склонности к абстрактному мышлению, которое необходимо при получении высшего образования. Здесь можно предположить, что большинство таких студентов отказалось бы от глубокой теоретической подготовки в пользу обучения технологиям и приемам практической деятельности, что характерно для прикладных направлений подготовки и чаще не в гуманитарной области знаний.

Студенты ЕНС с высоким коэффициентом познавательной децентрации оценивают себя как успешных ($r = 0,22$), свои отношения с преподавателями как положительные ($r = 0,26$), а свою успеваемость как высокую ($r = 0,19$). Несформированность понятийного мышления у студентов данного направления подготовки связана со стилем учебной деятельности «прагматик» ($r = -0,22$). Очевидно, что стремление применять полученные знания студентами с низким уровнем понятийного мышления является компенсаторным механизмом, нивелирующим их неуверенность в способности к построению теоретических моделей и концептуальному анализу изучаемых явлений. Для студентов ЕНС также характерны следующие связи стилей учебной деятельности и параметров успешности адаптации: с успешностью адаптации коррелирует стиль «теоретик» ($r = 0,21$), как и с позитивным самочувствием ($r = 0,21$); стиль учебной деятельности «рефлексирующий» отрицательно связан с самооценкой отношений с однокурсниками ($r = -0,22$). Таким образом, более комфортно чувствуют себя студенты, умеющие за отдельными фактами видеть систему, ориентирующиеся на понимание изучаемого и поиск на основе наблюдения и рефлексии, теории, позволяющей объяснить познаваемое. Студентам-интровертам не всегда удается устанавливать гармоничные отношения с однокурсниками, стремление самостоятельно обдумывать решение, уход от внешней активности отрицательно сказываются на социально-психологическом аспекте адаптации к вузу.

У студентов технических направлений подготовки самооценка успешности адаптации не связана со стилями учебной деятельности, а планы работать по специальности имеют связь только со стилем деятельности «рефлексирующий» ($r = 0,19$), т. е. можно предположить большую обдуманность выбора будущей профессии, большую взвешенность данного решения

(на основе тщательного сбора и анализа информации) именно у студентов технических направлений. Кроме того, связь показателя «тревога во время сессии» с показателем «количество объективированных вопросов» ($r = 0,25$), а также отрицательная корреляция показателя «количество категориальных вопросов» с показателями «самооценки успешности» ($r = -0,25$) и «самооценка самочувствия» ($r = -0,21$) свидетельствуют, что студентам технических направлений подготовки со сформированным метакогнитивным опытом и менее развитой способностью к анализу сложнее адаптироваться к условиям обучения в вузе, поскольку в количественных и качественных характеристиках познавательной сферы наблюдается диспропорция. Также сформированность понятийного мышления (наличие родовидовых определений) у студентов данного направления подготовки связана со стилем учебной деятельности «прагматик» ($r = 0,18$), т. е. студенты с развитым понятийным мышлением легче осознают практическое значение тех задач, над которыми осуществляют работу в процессе обучения.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать общий вывод о том, что характеристики познавательной сферы и стиль учебной деятельности являются факторами успешности адаптации к образовательной среде вуза, кроме того, данная детерминация качественно различается для разных направлений подготовки. В целом наиболее продуктивными для успешности адаптации к образовательной среде вуза являются сформированный метакогнитивный опыт, позволяющий на высоком уровне регулировать познавательную деятельность, и СУД «рефлексивный», ориентированный на критический анализ информации. Для гуманитарных специальностей с успешностью адаптации связаны вербальная продуктивность, СУД «теоретик» и «рефлексирующий», последний из которых детерминирует несколько параметров успешности адаптации к образовательной среде, в первую очередь связанных с эмоциональным комфортом. Для студентов естественно-научных направлений подготовки определяющими успешность адаптации к образовательной среде вуза являются сформированность понятийного мышления, метакогнитивного опыта и СУД «теоретик», наименее продуктивным в контексте успешности адаптации является СУД «рефлексирующий». Для студентов технических направлений подготовки СУД «прагматик» ведет к наиболее успешной адаптации в образовательной среде вуза, что подтверждается данными зарубежных исследователей.

Таким образом, соответствие индивидуальных особенностей познавательной сферы и стиля учебной деятельности характеру профессиональной подготовки обеспечивает более успешную адаптацию к образовательной среде. Вместе с тем результаты данного исследования могут быть конкретизированы и уточнены путем увеличения диапазона исследуемых характеристик познавательной сферы и параметров успешности адаптации.

Список литературы

1. *Безгодова С. А.* Ценности студенческой группы и успешность учебной деятельности / С. А. Безгодова, С. В. Васильева, Е. В. Юркова // Интегративный подход

к психологии человека и социальному взаимодействию людей : материалы всерос. науч.-практ. конф. – М., 2015. – С. 113–120.

2. Долгова В. В. Взаимосвязь стиля учебной деятельности и успеваемости студентов-психологов / В. В. Долгова // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2008. – № 1. – С. 127–131.

3. Евтух Т. В. Адаптация студентов к обучению в связи с особенностями их когнитивных стилей / Т. В. Евтух // Вестн. Перм. гос. гуманит.-пед. ун-та. Сер. 1, Психол. и пед. науки. – 2015. – № 1. – С. 98–104.

4. Емельяненко А. А. Успешность учебной деятельности курсантов военных вузов и некоторые ее детерминанты / А. А. Емельяненко, М. В. Петровская // Фундам. исслед. – 2014. – № 8–7. – С. 1692–1700.

5. Ермаченко Н. А. Исследование особенностей адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе / Н. А. Ермаченко, О. В. Зайцева, В. А. Середа // Пед. образование в России. – 2017. – № 2. – С. 39–45.

6. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента. Психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. – М. : АСВ, 2004. – 224 с.

7. Кибальченко И. А. Роль метакогниций в интеграции интеллектуального и творческого ресурса студентов / И. А. Кибальченко, Г. М. Зурначян // Изв. Юж. федер. ун-та. Техн. науки. – 2013. – № 10. – С. 213–216.

8. Лукьянченко Н. В. Когнитивные стили студентов, обучающихся по двойной специальности с разной степенью успешности [Электронный ресурс] / Н. В. Лукьянченко, Н. В. Жбанкова // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 31. – С. 1391–1395. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970293.htm>.

9. Орбодоева Л. М. Функции профессиональной метакомпетенции в содержании обучения иностранному языку в вузе / Л. М. Орбодоева // Учен. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер. Проф. образование, теория и методика обучения. – 2014. – № 6. – С. 106–111.

10. Пудовкина Н. Г. Ментальные модели как основа и препятствия аналитической деятельности / Н. Г. Пудовкина // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 349–352.

11. Савченко Е. В. Диагностика рефлексивных умений на метакогнитивном уровне рефлексивной компетентности / Е. В. Савченко // Вестн. Перм. ун-та. Филология. Психология. Социология. – 2015. – № 3 (23). – С. 97–108.

12. Сагалакова О. А. Метакогнитивные механизмы регуляции при социальной тревоге в ситуации проверки знаний / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 2. – С. 268–271.

13. Толстых Ю. И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе / Ю. И. Толстых // Изв. высш. учеб. заведений. Поволж. регион. Гуманитар. науки. – 2011. – № 4 (20). – С. 137–142.

14. Учет психологических закономерностей устройства понятийного опыта как фактор повышения качества математического образования / Э. Г. Гельфман, И. Г. Просвирина, М. А. Холодная, С. Н. Цымбал // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 11. – С. 55–60.

15. Федоров А. В. Проявление когнитивных стилей студентов в учебном процессе / А. В. Федоров // Культура. Наука. Образование. – 2011. – № 1 (18). – С. 159–168.

16. Хицкая В. Ю. Учет когнитивных стилей как средство адаптации студентов первого курса к обучению в вузе : дис. ... канд. пед. наук / В. Ю. Хицкая. – М., 2002. – 135 с.

17. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

18. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Т. Е. Чернокова // Вестн. Сев. (Аркт.) федер. ун-та. Сер. Гуманит. и соц. науки. – 2011. – № 3. – С. 153–158.

19. Ясюкова Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления / Л. А. Ясюкова // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. Сер. 12. – 2010. – Вып. 3. – С. 384–394.

Cognitive Attributes and Learning Activity Style as Aspects of Successful Adaptation of Students of Various Majors to Educational Environment

A. V. Miklyaeva, S. A. Bezgodova, S. V. Vasileva,
P. V. Rumyantseva, N. V. Solntseva

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg

Abstract. The results of the study of cognitive make-up and learning activity style features viewed as factors of successful adaptation to educational environment of a higher educational institution viewing it as subjective assessment of an activity result are given. The most effective aspects for successful adaptation to higher education environment are established metacognitive experience, and learning activity style, aimed at critical analysis of the information. Students of various majors (engineering, humanity, natural science) are proved to have this specific determination. The author confirms the assumption that compliance of the cognitive make-up and learning activity style with training specificity make adaptation to educational environment more successful.

Keywords: adaptation, successfulness, majors, cognitive sphere, metacognitive experience, conception thinking, learning activity style.

*Микляева Анастасия Владимировна
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии человека
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48
e-mail: miklyaeva@herzen.spb.ru*

*Miklyaeva Anastasiya Vladimirovna
Doctor of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Professor
of Department of Human Psychology
Herzen State Pedagogical University
48, Moika Embankment,
Saint-Petersburg, 191186
e-mail: miklyaeva@herzen.spb.ru*

*Безгодова Светлана Александровна
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии человека
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48
e-mail: sbezgodova@herzen.spb.ru*

*Bezgodova Svetlana Aleksandrovna
Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor
Herzen State Pedagogical University
48, Moika Embankment,
Saint-Petersburg, 191186
e-mail: sbezgodova@herzen.spb.ru*

Васильева Светлана Викторовна
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии человека
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48
e-mail: vasilevasv@herzen.spb.ru

Vasileva Svetlana Victorovna
Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor
Herzen State Pedagogical University
48, Moika Embankment,
Saint-Petersburg, 191186
e-mail: vasilevasv@herzen.spb.ru

Румянцева Полина Витальевна
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии человека
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48
e-mail: rumyantsevapv@herzen.spb.ru

Rumyantseva Polina Vitalievna
Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor
Herzen State Pedagogical University
48, Moika Embankment,
Saint-Petersburg, 191186
e-mail: rumyantsevapv@herzen.spb.ru

Солнцева Наталья Владимировна
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии человека
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48
e-mail: solntsevanatalia@herzen.spb.ru

Solntseva Natalia Vladimirovna
Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor
Herzen State Pedagogical University
48, Moika Embankment,
Saint-Petersburg, 191186
e-mail: solntsevanatalia@herzen.spb.ru