



рог: Изд-во Таганрогского гос. пед. института, 2010. – 64 с.



С. В. Пазухина

УДК: 159.99

ТИПЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Переход вузов к использованию в учебном процессе исключительно электронных образовательных ресурсов в период пандемии коронавируса позволил выявить ряд проблем, анализ которых дает возможность по-новому взглянуть на систему организации дистанционного обучения и создание цифровой образовательной среды как совокупности информационных систем, предназначенных для обеспечения актуальных задач образовательного процесса [3]. Необходимость изучения возникших вопросов связана с масштабностью проводимых мероприятий и их нацеленностью не только на работу в текущей ситуации, но и на построение цифрового будущего с учетом выявленных тенденций.

Целью нашего исследования было выявление типов адаптации студентов вуза к условиям удаленного обучения в цифровой среде.

Актуальность обращения к заявленной теме связана с ее слабой проработанностью на теоретико-методологическом, психолого-педагогическом и других уровнях. При этом впервые появилась возможность осмыслить ожидающие нас на пути цифровизации образования вызовы в связи с полученным массивом эмпирических данных.

Перспективность развития цифровой образовательной среды ученые связывают с обеспечением динамичного изменения контента дисциплин за счет отражения актуальной информации, что принципиально важно в условиях быстрого обновления знаний; возможностью выстраивания гибкого графика освоения учебного материала; повышением доступности образования, удовлетворением потребностей разных категорий обучающихся и т. д. [4]. Необходимо отметить, что эффективность обучения всегда зависит не только от качества контента и используемых технологий, но и от того, насколько учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся, их образовательный потенциал. И если при традиционном подходе к обучению содержание и технологии были едиными для всех, в связи с чем обучающиеся были вынуждены приспосабливаться к новым для них условиям обучения, то основной тенденцией XXI века является ориентир на адаптивность самих курсов, в процессе преподавания которых должны учитываться специфические особенности каждого из слушателей.

Теоретико-методологическую базу составили адаптивный подход, принцип развития, принцип субъектности, принцип индивидуально-дифференцированного подхода. В своей работе мы опирались на труды, посвященные адаптивному обучению, следующих авторов: Е. З. Власовой, Г. Паск и др.; адаптации студентов к онлайн обучению с использованием электронной среды и дистанционных образовательных технологий – Т. А. Безенковой, И.С. Галченковой, А.В. Мананниковой, Д.А. Муталовой, Е. В. Олейник, В. И. Токтаровой, С. Н. Федоровой и пр.

Анализ работ этих ученых показал, что проблема выявления типов адаптации студентов к условиям обучения в цифровой среде и их учета при построении индивидуальных образовательных траекторий недостаточно изучена. В связи с этим мы поставили перед собой ряд исследовательских вопросов: «С какими проблемами столкнулись студенты при переходе на удаленный режим обучения, затруднившие процесс их адаптации?», «Какие



индивидуально-образовательные особенности присущи студентам с разными типами адаптации?», «Чем характеризуются социально-психологические состояния студентов при онлайн и дистанционном обучении?», «Что можно сделать для облегчения адаптации студентов к обучению в условиях цифровизации образования?».

В работе использовались методы анализа, обобщения, систематизации, типологизации, констатирующий эксперимент, интернет-опрос, компьютерное тестирование, скрининговая диагностика, педагогический мониторинг, метод экспертных оценок, анализ продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов, самооценочные карты, интерпретационные методы и методы обработки данных. На разных этапах в исследовании приняли участие 2 521 студент. В качестве экспертов выступали вузовские преподаватели и привлеченные работодатели.

В ходе анализа теоретических источников было установлено, что адаптация является важнейшим фактором, определяющим меру включенности студентов в образовательный процесс [6]. Она представляет собой не только процесс приспособления, особое состояние организма и результат, но ее также рассматривают и как перманентное взаимодействие среды и человека. Благодаря адаптации устанавливается соответствие между типом личностной организации и новыми условиями обучения [2].

В адаптивном обучении приспособливается не только слушатель. Г. Паск [5], являясь первым разработчиком адаптивного подхода в образовании на основе применения электронных информационно-образовательных комплексов и автоматизированных систем, показал возможности организации адаптивного обучения как управляемого процесса, который непрерывно и оперативно подстраивается к индивидуальным когнитивно-познавательным особенностям обучающихся. Суть управления в его подходе заключается в принятии решений, определяющих выбор траектории обучения, которая должна базироваться на исходных данных, учете особенностей обучающегося, его актуальном уровне разви-

тия и зоне ближайшего развития, сформированных компетенциях и имеющихся пробелах в знаниях, предыстории обучения. Принципиальное отличие адаптивного обучения, по Е. З. Власовой [1], заключается в сочетании управления со стороны преподавателя и самоорганизации со стороны студентов, подкрепленной рефлексией. Адаптивные технологии обучения предполагают реализацию ряда согласованных действий преподавателя и студентов с учетом их индивидуально-образовательных возможностей. При этом должны создаваться условия, способствующие активизации механизмов самоорганизации и саморазвития каждого слушателя.

Применение эмпирических методов позволило нам выявить ряд особенностей, учет которых важно осуществлять в условиях цифровизации образования. Обобщенные данные исследования представлены в таблице №1.

Таблица 1

Интегральные характеристики особенностей студентов по типам адаптации

Изучаемые показатели	Типы адаптации			
	A	B	C	D
Учебно-профессиональная мотивация	+	+	+	-
Познавательная активность	+	+	+	-
Сформированность учебной деятельности	+	+	+	-
Ответственность	+	+	+	-
Инициативность	+	+	+	-
Самоорганизация	+	+	+	-
Уровень обученности	+	+	+	-
Цифровая грамотность	+	+	+	-
Стрессоустойчивость	+	+	+	-
Саморегуляция	+	+	+	-
Готовность к разным формам работы и форматам взаимодействия	+	+	+	-
Стремление к творческому выполнению заданий	+	+	+	-



Кратко охарактеризуем выявленные группы студентов с разными типами адаптации. "А" (50 %) характеризуется тем, что использует адаптивный тип адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у него сформирована, студент проявляет познавательную активность в учебное и внеучебное время. Он инициативен, организован, ответственно подходит к выполнению всех заданий, сдает их в срок, старается делать работу качественно, когда предоставляется возможность, проявляет творчество, вовремя подключается к онлайн занятиям, активно участвует в дискуссиях, выражает свою точку зрения, задает вопросы, дополнительно обращается к преподавателю, уточняет, если что-то непонятно, выходит на связь не только на занятиях, но и в чатах, социальных сетях, быстро реагирует на письма преподавателя. С удовольствием участвует в разных формах работы (индивидуальной, парной, групповой) и форматах взаимодействия на разных образовательных интернет-платформах. Учебная деятельность у него сформирована на достаточном уровне. Начальный уровень знаний по данным входной диагностики – высокий или средний без серьезных проблем. Цифровая грамотность сформирована. Стрессоустойчив. Механизмы саморегуляции развиты. По типу темперамента в эту группу вошли 25 % холериков, 60 % сангвиников, 35 % флегматиков; 5 % меланхоликов.

Для типа адаптации "В" (33 %) свойственен адаптивно-компенсаторный тип адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у него сформирована на среднем уровне, студент проявляет познавательную активность в основном в учебное время. Он периодически проявляет инициативу, в целом организован, достаточно ответственно подходит к выполнению заданий, но имеются случаи задержек при сдаче работ, ошибки в их выполнении, отмечается склонность к репродуктивности, хотя бывают и проявления творческого характера (все зависит от задания). Такие обучающиеся вовремя подключаются к онлайн занятиям, участвуют во всех формах работы, предлагаемых преподавателем, иногда задают вопросы, за консульта-

цией к преподавателю обращаются редко, если что-то непонятно, спрашивают у одногруппников в социальных сетях, выходят на связь не только на занятиях, но и в чатах, социальных сетях, реагируют на сообщения преподавателя, но не всегда оперативно. Обучающиеся этого типа демонстрируют готовность к разным формам работы (индивидуально, в паре, в микрогруппе) и форматам онлайн-взаимодействия. Учебная деятельность у них сформирована на достаточном уровне. Начальный уровень знаний – средний без глубоких пробелов. Цифровая грамотность сформирована. Стрессоустойчивость на среднем уровне. Механизмы саморегуляции в целом развиты. По типу темперамента в эту группу вошли 25 % холериков, 15 % сангвиников, 55 % флегматиков; 10 % меланхоликов.

Отличительной особенностью студентов группы "С" (16 %) является использование в основном компенсаторного типа адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у части обучающихся этой группы (56 %) сформирована на среднем уровне, у части (44 %) – на низком. Слушатели на онлайн-занятиях неактивны, инициативу не проявляют, хотя на связь выходят вовремя, участвуют во всех формах работы. У них имеются проблемы в самоорганизации, объясняемые разными причинами. Задания выполняют, но при этом требуется повышенный контроль со стороны преподавателя. В их ответах имеются ошибки, нарушения требований к оформлению, встречаются списывания, цитирование без указания источников и пр. Вопросы не задают, даже если преподаватель специально уточняет, все ли им понятно. За консультацией не обращаются. Если что-то непонятно, спрашивают у одногруппников в социальных сетях. На рассылку от преподавателя реагируют не всегда. Склонны к выполнению заданий репродуктивного типа при наличии выбора. Не считают интересным для себя участие в коллективных формах работы, не демонстрируют готовность к учебному сотрудничеству. Некоторые компоненты учебной деятельности требуют коррекции и развития. Начальный уровень знаний – средний



или низкий с многочисленными мелкими пробелами или отдельными глубокими. Цифровая грамотность сформирована только по отношению к мобильным устройствам. Испытывают трудности в поиске информации по заданным параметрам. Плохо ориентируются в образовательных ресурсах и научных базах. Стрессоустойчивость представлена по уровням неравномерно: 50 % – высокий, 30 % – средний; 20 % – низкий. Механизмы саморегуляции развиты недостаточно. По типу темперамента в эту группу вошли 25 % холериков, 15 % сангвиников, 5 % флегматиков, 30 % меланхоликов.

Студенты группы "D" (1 %) демонстрируют дезадаптивный тип адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у них сформирована на низком уровне или не сформирована, внешние мотивы преобладают над внутренними. На связь при проведении онлайн-занятий такие обучающиеся выходят не всегда, при этом неактивны, инициативу не проявляют, с нежеланием участвуют в предлагаемых преподавателем формах работы. У них так же, как и у студентов предыдущей группы, имеются проблемы в самоорганизации, объясняемые разными причинами. Задания такие слушатели выполняют несистематически. Говорят, что «забыли», «не получили письмо от преподавателя», «не было Интернета» и пр., при этом требуется постоянный повышенный контроль их деятельности со стороны педагога, напоминания, дополнительные сообщения, звонки, повторные письма с рекомендациями и т. д. В выполненных заданиях имеются ошибки, нарушения требований к оформлению, списывания, некорректное цитирование и пр. Вопросы не задают, за консультацией не обращаются, если что-то непонятно, ни у кого не спрашивают, на письма не отвечают. Плохо знают свою группу, не стремятся к сотрудничеству с одноклассниками. Компоненты учебной деятельности сформированы на низком уровне. Начальный уровень знаний – низкий с многочисленными пробелами. Цифровая грамотность сформирована по-разному: у 45 % – на среднем уровне, у 55 % – на низком. Стрессоустойчивость у 60 % высокая, у 20 % –

средняя; у 20 % – низкая. Механизмы саморегуляции требуют коррекции. В этой группе 25 % холериков, 10 % сангвиников, 5 % флегматиков, 55 % меланхоликов.

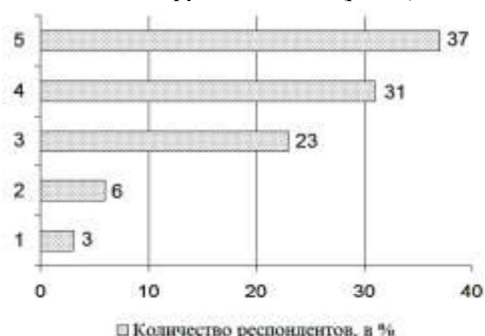
По итогам проведенного нами опроса были выявлены проблемы перехода к режиму удаленного обучения с использованием онлайн-занятий, дистанционных технологий и электронных ресурсов. В частности, преподавателями были отмечены недостаточный уровень сформированности навыков самостоятельной учебной деятельности, самоорганизации, самоуправления у ряда студентов; неумение отдельных слушателей правильно планировать свое время на выполнение учебных заданий в электронно-образовательной среде; огромное количество времени, проводимое за компьютером; также были названы организационные, технические проблемы, психофизиологические, проблемы многократного увеличения временных затрат на проверку заданий и др.

Студентами в ходе интернет-опроса были названы следующие проблемы, с которыми они столкнулись: избыточность учебных материалов и большой объем информации для самостоятельного изучения; увеличение количества заданий, требующих существенных затрат времени по сравнению с контактным обучением; недостаток времени на изучение материалов, выполнение заданий; высокий уровень сложности материала, мало пояснений; невозможность оперативно получать ответы на свои вопросы по материалу; наличие множества отвлекающих факторов в период онлайн-обучения из дома, отсутствие у некоторых отдельной комнаты, помещения для занятий без посторонних; необходимость делить гаджеты с домочадцами, работающими удаленно; отсутствие Интернета или нестабильность связи, отсутствие стационарного компьютера / ноутбука и др. Были ответы, однозначно критикующие дистанционное обучение. Так, студенты писали «удобно учиться, непосредственно находясь в университете, так как занятия в основном практического характера», «живое общение ничто не заменит», указывали на «отсутствие духовного единения со всеми участниками учебного



процесса на удаленке», отмечали, что «есть дисциплины, которые тяжело даются даже при обратной связи, хочется много чего спросить, но из-за чувства неудобства молчишь», указывали, что для них хороши «любые способы, главное, чтобы с преподавателем была связь, и он мог помочь и объяснить что либо», «только очное обучение оптимально!» и др. Многие ответили, что у них не возникло проблем в связи с переходом на другой формат обучения.

Результаты рефлексии студентами собственной адаптации к обучению в условиях удаленного обучения в целом совпали с оценками преподавателей, выступавшими в качестве экспертов, и данными диагностики с использованием других методов (рис. 1).



Условные обозначения: 1 – совсем не адаптировался, 2 – адаптировался с трудом, 3 – адаптировался на среднем уровне, 4 – адаптировался хорошо, 5 – адаптировался успешно.

Рис. 1. Распределение адаптации по уровням на основе рефлексивных самооценок студентов

Из рисунка 1 видно, что большинство студентов (68 %) оценили уровень своей адаптации к обучению в условиях удаленного доступа как высокий / выше среднего; 29 % – как средний / ниже среднего и только 3 % – как низкий.

На вопрос с множественным выбором, связанный с определением наиболее оптимальных для студентов способов учебного взаимодействия с преподавателем в условиях удаленного обучения было получено распределение ответов обучающихся, представленное в таблице № 2.

Таблица 2

Наиболее оптимальные, по мнению студентов, способы учебного взаимодействия с преподавателем в условиях удаленного обучения

№	Вариант ответа	Кол-во студентов, в %
а	групповой чат в мессенджере или социальной сети	22
б	сервисы (Zoom, Skype, Google Meet, Mirapolis)	16
в	система управления обучением Moodle	16
г	индивидуальная консультация по электронной почте	16
д	индивидуальный чат в мессенджере или соц. сети	14
е	практическая работа, представленная в цифровом виде, с комментариями преподавателя	12
ж	использование облачных серверов хранения данных (совместные документы в GoogleDocs и др.)	3

Эту информацию, на наш взгляд также необходимо учитывать для обеспечения успешной адаптации студентов к новым условиям обучения.

Наши результаты по ряду аспектов согласуются с данными других исследователей, хотя имеются и некоторые нюансы для разных вузов [4; 6].

Мы полагаем, что при цифровизации образовательной среды важно учитывать типы адаптации студентов к учебной деятельности в данной среде, их технические и индивидуально-образовательные возможности; осуществлять адаптацию курсов и технологий к их особенностям. Эта работа должна проводиться последовательно и систематично, опираться на результаты диагностики.

При обучении студентов с разными типами адаптации целесообразно использовать различные модели организации обучения в электронной среде, способствующие установлению оптимального баланса между индивидуально-образовательными возможностями студентов



и требованиями к освоению и результатам обучения. За основу могут быть взяты, например, конверсионная модель Д. Лауриллард, предполагающая поэтапную реализацию четырех видов деятельности и форм общения: обсуждения, адаптации, взаимодействия, рефлексии [7]; модель электронного обучения Дж. Сэлмон, состоящая из пяти ступеней: доступ и мотивация; погружение в электронную среду; обмен информацией; построение знания; развитие [9], или другие модели, которые позволяют осуществлять постепенное включение студентов в электронное обучение с учетом их особенностей, гибкое варьирование содержания и используемых педагогических технологий, последовательную адаптацию обучающихся к самостоятельной работе и совместной деятельности в цифровой среде на основе реализации индивидуально-дифференцированного подхода с нацеленностью на дальнейшее расширение зоны ближайшего развития каждого из них, предполагающее развитие самоорганизации учебной деятельности в дистанционном обучении, цифровых навыков учебной работы, рефлексивных умений. При этом важно, чтобы управляющие воздействия опирались не только на результаты оценок преподавателей, но и на самооценочные результаты. Каждый тип адаптации может быть сопряжен с использованием определенных стратегий педагогического воздействия, описанных нами в предыдущих публикациях [8].

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу о важности учета накопленных в период удаленного обучения эмпирических результатов и теоретических наработок в процессе дальнейшей цифровизации образования. Важной особенностью цифровой образовательной среды должен стать ее адаптивный характер. При этом не только обучающиеся будут адаптироваться к новым условиям обучения, но и сама среда должна обладать потенциалом для учета индивидуально-образовательных возможностей студентов, позволять гибко варьировать используемые педагогические технологии.

В ходе исследования мы выявили и описали индивидуально-образовательные особен-

ности четырех групп студентов вуза с преобладающими адаптивной, адаптивно-компенсаторной, компенсаторной или дезадаптивной стратегией адаптации к обучению в удаленном режиме, которые важно учитывать в условиях цифровизации образования.

Для облегчения адаптационных процессов за основу могут быть взяты существующие модели построения электронного обучения. Для работы со студентами, отличающимися определенными адаптационными особенностями, можно рекомендовать конкретные стратегии педагогического воздействия.

АННОТАЦИЯ

Целью исследования являлось изучение типов адаптации студентов вуза к условиям обучения в цифровой среде. По итогам изучения данного вопроса выявлены проблемы перехода к режиму удаленного обучения с позиции преподавателей и студентов. Выделены интегральные характеристики студентов с преобладающими адаптивной, адаптивно-компенсаторной, компенсаторной и дезадаптивной стратегиями адаптации к обучению в дистанционном режиме. Описаны индивидуально-образовательные особенности групп студентов с разными типами адаптации, учет которых важен при цифровизации образования. Предложены варианты улучшения адаптационных процессов на основе реализации адаптивного подхода, использования моделей электронного обучения в сочетании с применением определенных стратегий педагогического воздействия.

Ключевые слова: обучение в вузе, адаптация, студенты, типы, цифровая среда.

SUMMARY

The aim of the study was to study the types of adaptation of university students to learning conditions in a digital environment. Based on the results of the study, the problems of transition to the remote learning regime from the position of teachers and students were identified. The integral characteristics of students with the predominant adaptive, adaptive-compensatory, compensatory and maladaptive strategies of adaptation to learning in distance mode are highlighted. The individual educational characteristics of groups of students with different types of adaptation, the consideration of which is important in



the digitalization of education, are described. The options for improving the adaptation processes based on the implementation of the adaptive approach, the use of e-learning models in combination with the use of certain strategies of pedagogical influence are proposed.

Key words: university education, adaptation, students, types, digital environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Е. З. Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 412 с.

2. Галченкова И. С. Адаптация учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании: дисс. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2004 – 196 с.

3. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное Пространство. – Вологда: Вологодский науч. центр РАО, 2019. – № 4 (21). – С. 6.

4. Олейник Е. В. [и др.]. Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к on-line обучению с применением дистанционных образовательных технологий // Современное пед. образование. – 2020. – № 5. – С. 69–72.

5. Паск Г. Обучение как процесс создания системы управления // Кибернетика и проблемы обучения / ред. А. И. Берг. – М.: Прогресс, 1970. – С. 25–85.

6. Токтарова В. И., Федорова С. Н. Адаптация студентов к обучению в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза // Вестник Марийского гос. университета. – 2019. – Т. 13. – № 3 (35). – С. 383–390.

7. Laurillard D. Rethinking Teaching for the Knowledge Society // Educause Review. – 2002. – Vol. 37. – No. 1. – Pp. 16–25.

8. Orlov A. A. [и др.]. A Study of First-Year Students' Adaptation Difficulties as the Basis to Promote Their Personal Development in University Education // Psychology in Russia: State of the Art. – 2018. – Vol. 11. – Issue 1. – Pp. 71–83.

9. Salmon G. E-tivities. The Key to Active Online Learning. – London, Great Britain: Rout-

ledgeFalmer, 2004. – 219 p.



А. С. Фетисов, Н. В. Бирюкова

УДК: 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРЕДУНИВЕРСАРИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА В РАСПРЕДЕЛЕНИИ БЮДЖЕТНОГО ВРЕМЕНИ

В рамках модернизации образования одной из первоочередных задач государства является сохранение, укрепление и формирование здоровьесбережения учащихся в процессе обучения. Проведенные исследования в общеобразовательных школах свидетельствуют о повсеместном устойчивом снижении уровня здоровья учащихся. Были выявлены объективные факторы, негативно влияющие на здоровье учащихся: экологическая напряженность, стрессовая ситуация в период пандемии, использование цифровых ресурсов на занятиях, нарастание вариативности образовательных программ и участие учащихся в них, в связи с этим – возрастание соматических и психических заболеваний [5]. Вместе с тем в Концепции модернизации Российского образования (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) раскрывается многообразие педагогических и психологических оснований к интегративному осмыслению детерминантов проектирования здоровьесбережения в школах [1]. Однако практика показывает, что процесс образования вносит значительный вклад