

Современное управление высшим образованием в качестве одной из своих задач рассматривает повышение эффективности учебного труда в каждую единицу времени. К ее основным составляющим относятся: повышение целенаправленности обучения, усиление его мотивации и информационной емкости содержания образования, применение современных методов обучения, активизация темпов учебных действий, развитие рефлексивности как преподавателей, так и студентов.

Любая целенаправленная функциональная саморегулируемая педагогическая система стремится к оптимально наилучшим результатам учебно-воспитательного процесса на основе двух критериев: достижения каждым обучаемым максимально возможного для него в данный период уровня успеваемости и развития, а также отсутствие факторов систематического превышения студентами и преподавателями норм учебного времени.

К основным способам оптимизации процесса преподавания в вузе относятся следующие факторы: комплексное планирование задач обучения, воспитания и развития студентов; конкретизация их с учетом особенностей студентов; выбор оптимальной последовательности этапов занятия; правильное сочетание методов, форм и средств обучения; дифференцированный и индивидуализированный подход к каждому студенту; определение оптимального объема и сложности домашнего задания; комплексный анализ учебно-воспитательной деятельности.

УДК 378.015.3

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

*канд. психол. наук, доц. Л.Ф. МИРЗАЯНОВА
(Барановичский государственный университет)*

Исследуется проблема психологического сопровождения студентов вуза в период переживания ими стихийно протекающих адаптационных кризисов. Актуализируется необходимость их психологической поддержки для придания управляемого характера кризисам в адаптации. Показана важность проектирования развивающей образовательной среды для сохранения и укрепления здоровья студентов в адаптационный период, самореализации их личности. Показано, что эффективная помощь студентам в адаптационный период достигается при учете имеющейся сферы затруднения, параметров, симптоматики адаптационных кризисов, переживаемых студентами на этапе профессионализации, специфики кризисов, обусловленной полом и реализуемой моделью высшего педагогического образования, а также комплексной реализации стратегий сопровождения. Представлены типология адаптационных кризисов в профессиональном образовании, а также научно-методическая, антиципирующая и креативно-компетентностная стратегии сопровождения студентов в период вхождения в вузовскую и конструируемую профессиональную реальность.

Введение. Психологическое сопровождение и поддержка студента вызваны необходимостью оказания ему экстренной помощи в условиях переживания адаптационного кризиса. Как состояние студента (напряженное, стрессовое, тревожное) адаптационный кризис возникает на разрыве двух реальностей: субъективной готовности студента к обучению в вузе, к вхождению в новое образовательное пространство, профессиональной деятельности и объективных требований, предъявляемых к нему как к субъекту учебно-познавательной, коммуникативной и учебно-профессиональной деятельности. Средства, адекватные на этапе школьного образования, оказываются не вполне адекватными на этапе профессионализации или не соответствуют новой реальности вообще. Отсюда адаптационный кризис есть по сути своей осознание студентом субъективной неготовности к вхождению в сложившуюся систему педагогического образования и профессиональную деятельность, в которую студент должен войти, осознание своей неспособности к эффективному овладению новыми способами учебно-познавательной, коммуникативной и учебно-профессиональной деятельности на этапе профессионализации [1, 2].

Экспериментально нами установлено, что кризисы, переживаемые студентами в адаптации на этапе профессионализации, – это стихийно возникающие, неуправляемые со стороны образовательной среды вуза критические периоды. Под стихийным кризисом в адаптации мы понимаем непродолжительный во времени период (от месяца до полугода) с достаточно отчетливыми границами, связанный с резким снижением показателей адаптированности студентов в процессе вхождения в образовательный процесс вуза. Психологическое сопровождение студентов в период переживания ими адаптационных кризисов придает последним управляемый характер. Позитивным результатом их преодоления выступают качественные преобразования разных сторон личности студентов, их развитие [1].

Основная часть. Психологическое сопровождение и поддержка как типы педагогической деятельности, осуществляемой в период вхождения студентов в новую для них вузовскую реальность, предельно взаимосвязаны. Поддержка предваряет сопровождение, а также следует за ним по запросу самих обучаемых [3]. Под сопровождением понимают поддержку студентов, оказание им экстренной помощи в условиях адаптационного затруднения, укрепление сильных сторон личности студентов, расширение их индивидуальных возможностей и ресурсов. Цель образовательной деятельности педагогов и психологов высшей школы, осуществляющих сопровождение студентов в адаптационный период, заключается в том, чтобы, изучив личностные качества каждого студента-первокурсника и характеристики учебной группы в целом, вооружившись знаниями о симптоматике и параметрах адаптационных кризисов, их комплексном характере протекания, гендерной и образовательной специфике, создать благоприятные условия для успешного вхождения студентов в профессиональное образование и их развития. Сопровождение в таком понимании синтезирует в себе информационную, технологическую и антропологическую направленность их деятельности [4].

Детерминантой развития личности студентов в период вхождения в вузовскую реальность являются, как было отмечено выше, адаптационные кризисы. Важным условием их продуктивного разрешения выступает, на наш взгляд, *наличие развивающей образовательной среды вуза*. Идея проектирования развивающей образовательной среды вытекает из познавательной активности человека, исходно направленной на обеспечение баланса взаимоотношений адаптанта с окружающей средой [5], возможности актуализации в новой среде при создании иерархии условий [6].

Проектирование развивающей образовательной среды в вузе – актуальная задача, обусловленная необходимостью сохранения и укрепления здоровья студентов в адаптационный период, создания условий для самореализации личности в период вхождения в новую реальность путем применения соответствующих технологий. По результатам проведенных исследований известно, что многие первокурсники не умеют осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, имеют недостаточный уровень сформированности умений приспосабливаться к изменяющимся жизненным условиям. Как следствие, у многих из них падает успеваемость, утрачивается вера в собственную успешность и компетентность, снижаются желание учиться и удовлетворенность сделанным профессиональным выбором, возрастает тревожность, ухудшается самочувствие; имеют место негативные варианты развития личности, в частности, табакокурение, алкоголизация, наркомания [1, 7 – 10].

В научной терминологии развивающей образовательной средой называются факторы обучения, создающие благоприятные условия (в нашем случае) для вхождения студентов в новую реальность: коммуникативную, учебно-познавательную, профессиональную, а также их развития [11].

Исходя из определения развивающей образовательной среды, ее системообразующей составляющей выступает готовность педагогов и психологов к осуществлению особой образовательной деятельности по управлению адаптационным процессом будущих специалистов и их развитию. Результат такой образовательной деятельности – формирование субъектов учебно-профессиональной деятельности, что является ближайшей и прямой предпосылкой воспитания личности рефлексивных студентов, способных к развитым видам творчества [12].

В подлинно активной развивающей образовательной среде вуза, адекватной потребностям и возможностям субъектов образования в адаптационный период, помощь студентам оказывается с учетом имеющейся сферы затруднения и симптоматики адаптационных кризисов, переживаемых ими. Обратимся в связи с этим к типологии адаптационных кризисов, разработанной нами на основе данных исследования, которая включает кризис успешности и компетентности в дидактической адаптации, кризис взаимоотношений в социально-психологической адаптации и кризис профессионального выбора в профессиональной адаптации. Кроме того, у студентов, вступающих в период адаптационного кризиса, обнаружены изменения в когнитивной, эмоциональной и мотивационной сферах личности. Выявленные изменения названы нами внутрилличностными кризисами, также нашли отражение в типологии [1].

Согласно полученным нами данным исследования, симптоматикой кризиса успешности и компетентности в дидактической адаптации студентов выступают снижение успеваемости и самоэффективно-

сти в учебно-познавательной деятельности, рост тревожности, снижение активности, ухудшение самочувствия, колебания настроения, снижение познавательных мотивов учебной деятельности и степени желания учиться.

Симптомами кризиса профессионального выбора в профессиональной адаптации студентов могут служить:

- отрицательная динамика формирования представлений о педагогической профессии;
- снижение степени или утрата вообще удовлетворенности сделанным профессиональным выбором;
- информационный «голод», вызванный неполучением новых сведений о педагогической профессии;
- усиление внешних отрицательных мотивов учебно-профессиональной деятельности.

К *симптомам кризиса взаимоотношений в социально-психологической адаптации* студентов могут быть отнесены:

- отрицательная динамика формирования представлений об учебной группе, взаимоотношениях в ней;
- неудовлетворенность во взаимоотношениях в группе;
- повышенная тревожность в общении со сверстниками;
- снижение коммуникативных мотивов учебно-познавательной деятельности;
- повышение индекса изолированности и снижение уровня благополучия взаимоотношений в группе;
- высокая тревожность, обусловленная контактами с преподавателями [1].

Наряду с вышесказанным сопровождение студентов в условиях развивающей образовательной среды вуза предусматривает учет параметров переживаемых ими адаптационных кризисов. *Параметрами адаптационных кризисов*, которые следует взять на вооружение психологу и педагогу, осуществляющим сопровождение и поддержку студентов, являются:

- глубина (степень снижения показателей адаптированности);
- широта охвата (число адаптантов, переживающих кризис);
- продолжительность;
- динамика изменения показателя адаптированности под влиянием действующих факторов в рамках критического периода;
- границы кризиса (его начало и окончание);
- результат кризиса;
- пролонгированный эффект преодоления кризиса [1].

Виды адаптационных кризисов, переживаемые студентами на этапе профессионализации и их параметры можно сформулировать следующим образом:

1. Кризис успешности и компетентности в дидактической адаптации: глубокий; по широте охвата 94 % (снижение успеваемости) и 70 % (снижение самооценки); имеет отчетливые границы (сентябрь – июнь); продолжительность – около 10 месяцев. *Результаты преодоления кризиса* – сбалансированность знаний, навыков, умений студентов и требований, предъявляемых к их учебно-познавательной деятельности; сформированность представлений о собственной успешности и компетентности, соотношенных с новой образовательной реальностью, сохранение у студентов желания учиться при снижении общего уровня учебно-познавательной мотивации как следствие соотношения потребности в профессиональном обучении с учебными достижениями в вузе; усиление мотивов саморазвития учебно-познавательной деятельности, адекватная оценка учебных ситуаций, факторов их детерминации, позитивная установка на общение с педагогами. *Пролонгированный эффект преодоления кризиса* – относительно устойчивый характер учебной успешности студентов, выраженной в позитивной динамике успеваемости на этапе профессионализации; устойчивый характер чувства собственной успешности в учебно-познавательной деятельности и значительный рост веры в собственную компетентность в учебно-профессиональной деятельности в последующие годы обучения в вузе, умеренные значения тревожности к концу первого года обучения у большинства адаптантов.

2. Кризис профессионального выбора в профессиональной адаптации: глубокий; по широте охвата 36 %; с неотчетливыми границами (сентябрь – июнь); продолжительностью около 10 месяцев. *Результат его преодоления* – согласование сформированных ранее представлений о профессии учителя с реальностью, более глубокое осознание эмоционально-оценочного отношения к сделанному профессиональному выбору. *Пролонгированный эффект преодоления кризиса* – значительный рост положительного эмоционально-оценочного отношения студентов к педагогической профессии.

3. Кризис взаимоотношений в социально-психологической адаптации: относительно глубокий; по широте охвата 23 % (тревожность в общении со сверстниками) и 45 % (тревожность в общении с преподавателями); имеет отчетливые границы: сентябрь – январь; продолжительность составляет около 4 – 5 месяцев. *Результат его преодоления* – согласование первоначально сформированных ожиданий и представлений о членах группы и профессиональном поведении педагогов с вузовской реальностью, формирование по-

зии студента как потребности в принадлежности к группе. *Пролонгированный эффект его преодоления* – адекватная оценка студентами ситуаций проверки и оценки знаний, сформированность позитивной установки на преподавателей, общение с ними.

Развивающая образовательная среда вуза обеспечивает реализацию социально-личностно-ориентированного образовательного процесса, не игнорирующего гендерные особенности вхождения индивидов в условия новой реальности. О их наличии свидетельствуют результаты проведенного нами констатирующего этапа эксперимента, которые показали, что более глубокий и продолжительный эмоциональный кризис в дидактической адаптации, обусловленный большим числом факторов тревожности, переживают девушки [1]. У первокурсниц выявлен глубокий кризис взаимоотношений с преподавателями, что обусловлено высокой женской тревожностью, а также в определенной мере тем, что девушкам более удобно, чем юношам выражать свой страх. Согласно существующей норме эмоциональной твердости юноши, в отличие от девушек, должны «...испытывать мало чувств и быть в состоянии разрешать свои эмоциональные проблемы без помощи со стороны» [13, с. 108 – 177]. Эмпирические данные проведенного нами исследования свидетельствуют также о том, что девушки в большей мере, чем юноши утрачивают веру в себя. Этому способствует в определенной мере наблюдаемая в учебных аудиториях педагогических факультетов вуза «мужская обстановка»: преподаватели поощряют прежде всего юношей в высказывании своей точки зрения [14, с. 273], а также принятые в обществе характеристики мужской роли – компетентность и владение собой. Дело в том, что норма умственной твердости содержит ожидания того, что мужчина в любой ситуации будет выглядеть компетентным [13]. Возможно по этой причине юноши, имеющие более низкие, чем девушки отметки успеваемости, считают себя более успешными и компетентными. У значительного числа первокурсниц по данным проведенного нами исследования снижается удовлетворенность сделанным профессиональным выбором на первом году обучения в вузе. Мы объясняем это действием механизма генерализации. Страхи, переживаемые студентками, осознание ими своей неуспешности и некомпетентности вызывают общую неудовлетворенность, которая распространяется на сферу сделанного профессионального выбора [1]. С целью адаптации к своей возрастной группе, снятия напряжения, преодоления негативных эмоциональных состояний многие девушки, будущие педагоги приобщаются к курению [15]. Вместе с тем именно для девушек характерен, по данным нашего исследования, более значимый позитивный пролонгированный эффект преодоления адаптационных кризисов, который можно объяснить их большей тревожностью и вследствие этого более высокой ответственностью в решении учебно-познавательных задач. Кроме того, успешная учеба в педагогическом вузе соответствует гендерному поведению студенток: педагогическая деятельность – это традиционно женское занятие в обществе [1]. Таким образом, учет гендерных различий в управлении адаптационным процессом студентов будет содействовать продуктивному разрешению переживаемых ими адаптационных кризисов.

Наряду с вышесказанным благоприятные условия для вхождения юношей и девушек в вузовскую реальность и их развития на этапе профессионализации обеспечиваются в развивающей образовательной среде вуза учетом специфики протекания адаптационных кризисов у студентов, обучающихся по разным моделям высшего педагогического образования. В качестве моделей могут выступать *традиционная*, предоставляющая возможность для получения высшего образования на базовом уровне в течение пяти лет обучения, и *двухуровневая модель*, обеспечивающая получение среднего специального образования на основе среднего (I – IV курсы) и высшего образования на основе среднего специального после успешного завершения первой ступени (V – VI курсы).

Данные проведенного нами исследования показывают, что студенты факультета педагогики и методики начального образования, на котором реализуется двухуровневая модель высшего педагогического образования, переживают более глубокие, продолжительные и широкие адаптационные кризисы, чем студенты факультета иностранных языков, обучающиеся по традиционной модели. При этом на начальном этапе эксперимента были выявлены, примерно, одинаковые показатели адаптированности абитуриентов двух факультетов [1]. Кризис успешности и компетентности в дидактической адаптации студентов этого факультета обусловлен, на наш взгляд, сопряжением момента поступления в профессиональное образовательное учреждение с окончанием базовой общеобразовательной школы. Переход четырнадцатилетних школьников на новый жизненный этап сочетается с переходом на следующий возрастной этап развития. Происходит резкая смена ведущего вида деятельности. Новым ведущим видом деятельности на этапе профессионализации начинает выступать учебно-профессиональная. Это принципиально отличает социальную ситуацию развития личности первокурсников от социальной ситуации развития их сверстников, которые продолжили обучение в школе. Несмотря на состоявшийся факт профессионального самоопределения, многие первокурсники по-прежнему психологически не готовы ни к этому «шагу», ни к выполнению требований учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности на этапе ву-

зовского образования, особенно это касается выпускников сельских школ, а также тех, кто поступал в вуз по целевым направлениям.

Этот вывод подтверждают результаты исследования, проведенного И.В. Дубровиной и Б.С. Кругловым [16]. Ими выявлено, что у половины учащихся, оканчивающих базовую общеобразовательную школу, не сформированы навыки и умения учебной деятельности, присутствует низкая учебная мотивация, что не обеспечивает им не только высоко успешного усвоения знаний в школе, но и возможности продуктивно учиться в дальнейшем. По мнению авторов, более успешно эта проблема решается только в последние два года обучения в школе. Еще одним фактором, провоцирующим переживание глубокого кризиса успешности и компетентности в дидактической адаптации студентов, обучающихся по двухуровневой модели высшего педагогического образования, выступает содержание учебного плана и программ. Для получения базового образования студенты этого факультета вынуждены осваивать значительный по объему учебный материал в течение первого года обучения в вузе, что приводит к большим учебным перегрузкам.

В условиях развивающей образовательной среды вуза – ментального поведенческого поля коммуникации, поддерживающего устойчивый познавательный интерес к овладению знаниями и самостоятельной творческой работе обучающихся [4], сопровождение студентов осуществляется с учетом комплексного характера адаптационных кризисов. «...Один вид кризиса может быть следствием не разрешения другого...», и наоборот, успешное преодоление одного вида кризиса – основание для смягчения или разрешения другого [17].

Как показало проведенное нами исследование, кризис успешности и компетентности в дидактической адаптации студентов первого года обучения провоцирует переживания кризиса профессионального выбора. Признаками первичности обладает порой кризис профессионального выбора, острый характер которого отмечен в адаптации выпускников, не продумавших выбор профессии и стремящихся получить высшее образование по любой специальности [18]. Подлинно развивающая образовательная среда вуза проявляется также в изменении технологий педагогической деятельности под влиянием своего развития, а также в саморазвитии за счет продуктивных процессов вовлеченных в нее субъектов [3].

С учетом сказанного важным фактором, создающим благоприятные условия для вхождения студентов в новую реальность и их развития в адаптационный период, является **комплексное использование стратегий сопровождения**. В качестве стратегий сопровождения в адаптационный период, прошедших экспериментальную апробацию, нами выделены научно-методическая, антиципирующая и креативно-компетентностная [1].

Научно-методическая стратегия сопровождения обеспечивает рост профессиональной компетентности в научно-исследовательском и научно-методическом аспектах деятельности самих преподавателей, стимулирует их к осознанию проблем, переживаемых студентами, к освоению знаний, которыми необходимо овладеть для обеспечения упреждающей адаптации. Концепция упреждающей адаптации связывает продуктивный характер разрешения стихийно возникающих адаптационных кризисов на этапе профессионализации с образовательной деятельностью преподавателей вуза по управлению адаптационным процессом студентов и их развитию [1].

Антиципирующая стратегия направлена на создание условий для действия конструктивного механизма – антиципации, обеспечивающего адекватное восприятие студентами новой информации в период вхождения в условия вузовской и конструируемой профессиональной реальности, своевременное изменение неадекватных представлений о будущем, отношений и оценок, предупреждение интерференции. Формированию и успешному действию механизма антиципации способствует проведение пресс-конференций студентов, имеющих опыт адаптации, для первокурсников, реализующих идею о научении через моделирование [19], а также адаптационных тренингов, содержащих в себе психотерапевтические процедуры. Об эффективности функционирования этого механизма в структуре личности студентов свидетельствуют сформированность у них адекватных представлений о содержании и специфике предстоящей деятельности, трудностях адаптации к новым условиям жизнедеятельности; знание ими конструктивных способов упреждения или смягчения отрицательных проявлений кризисов, соответствующих им стратегий противодействия неудачам, умение самостоятельно разрешать кризисную ситуацию.

Креативно-компетентностная стратегия сопровождения строится на понимании того, что важнейшей потребностью личности выступает потребность чувствовать себя компетентной (Р.В. Уайт) [20], что личность – это субъект деятельности, осуществляющий акт творчества [21], которое обладает особыми возможностями в плане превращения кризисов в точки развития личности [22], что конструктивным стилем совладания является использование юмора [23].

Реализация креативно-компетентностной стратегии предполагает вовлечение студентов в конструируемую профессиональную реальность, создаваемую общностью студентов и педагога, моделирую-

шую предметное содержание педагогической деятельности, а также отдельные аспекты ее технологического и социально-ролевого содержания. Вовлечение в квазипрофессиональную деятельность, которой предстоит овладеть, проектирует кризис их учебно-профессионального развития. Формирование у студентов общей значимой для них цели, опыта успеха и рефлексии осуществлять необходимое поведение, усиление их уверенности в решении творческих задач, оказание им поддержки – важнейшая часть работы, которую осуществляет преподаватель, проектирующий кризис учебно-профессионального развития студентов [24]. Важный принцип, на котором строится совместная творческая учебная деятельность студентов в процессе реализации креативно-компетентностной стратегии сопровождения, – наличие наряду с серьезным дискурсом юмористического. Как известно, юмор позволяет более оптимистично смотреть на возникшую проблему при столкновении с трудными жизненными ситуациями, способствует укреплению социальных связей и ослаблению напряженности в группе [25]. Совместная творческая деятельность, в которую вовлечены студенты, выступает, с одной стороны, стимулятором, вызывающим ощущение физического благополучия, состояние интеллектуальной экзальтации, снижающим усталость, с другой – сдерживающим средством, предупреждающим приобщение юношей и девушек к психоактивным веществам [25, 26].

Заключение. Комплексная реализация научно-методической, антиципирующей и креативно-компетентностной стратегии сопровождения студентов в адаптационный период содействует запуску и функционированию совокупности механизмов личности: экстернизации (перевод сформированных преподавателем знаний в практические действия), креативного моделирования, самоэффективности в творческой деятельности, и тем самым, конструктивному преодолению проектируемого кризиса учебно-профессионального развития студентов.

Результатом проектирования кризиса выступают [1, 24]:

- совершенствование у студентов сформированных ранее компетентностей;
- возникновение личностных новообразований;
- высокая адекватная самооценка компетентностей;
- высокий уровень самокритичности;
- рост удовлетворенности студентов профессиональным выбором, наличие объективных показателей эффективности совместной деятельности (разработка проектов и реализация их на практике в школе, внедрение технологии совместной творческой деятельности в практику преподавания гуманитарных дисциплин в школе и др.).

Таким образом, психологическое сопровождение студентов в период адаптации обеспечивается проектированием развивающей образовательной среды, в условиях которой становится возможным учет сферы затруднения студентов, параметров, симптоматики адаптационных кризисов, переживаемых ими, специфики кризисов, обусловленной полом адаптантов и реализуемой в образовательном учреждении моделью высшего педагогического образования, а также комплексно использовать стратегии сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирзаянова, Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л.Ф. Мирзаянова; под науч. ред. Т.М. Савельевой. – Минск: Беларус. навука, 2003. – 271 с.
2. Слободчиков, В.И. Типология антропологических кризисов в образовании и развитии / В.И. Слободчиков, Л.Ф. Мирзаянова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 26 – 32.
3. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус / редкол.: И.Е. Видт [и др.]. – 2005. – Вып. 5. – 183 с.
4. Ивошина, Т.Г. Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Т.Г. Ивошина; Психологический ин-т РАО. – М., 2006. – 50 с.
5. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже; пер. с англ. и фр.; вступ. ст. В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
6. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издат. гр. «Прогресс», «Универс», 1998. – 480 с.
7. Красавин, В.А. Адаптация организма студентов первого курса к условиям вузовского обучения / В.А. Красавин // Адаптация учащихся IX – X классов и студентов к учебной и физической нагрузкам: межвуз. сб. науч. тр. / Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской; редкол.: С.И. Балуев (отв. ред.) [и др.]. – М., 1987. – С. 85 – 99.

8. Мирзаянова, Л.Ф. Формирование никотиновой зависимости у студентов, переживающих кризисы в дидактической адаптации / Л.Ф. Мирзаянова // Физическая культура и спорт, формирование здоровья и здоровьесберегающие технологии в системе образования: опыт, проблемы, исследования и перспективы: материалы междунар. симпоз., Красноярск, 5 – 9 окт. 2006 г. / Сибир. гос. аэрокосм. ун-т им. акад. М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2006. – С. 126 – 131.
9. Реан, А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией / А.А. Реан // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 83 – 88.
10. Титова, К.Т. Учебная нагрузка и состояние периферической крови у студентов в период адаптации к вузу / К.Т. Титова, Л.Г. Афанасьева // Адаптация учащихся IX – X классов и студентов к учебной и физической нагрузкам: межвуз. сб. науч. тр. / Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской; редкол.: С.И. Балувев (отв. ред.) [и др.]. – М., 1987. – С. 79 – 85.
11. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы: моногр. / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина; Ин-т образовательной политики «Эврика» и др. – М.: МГППУ, 2002. – 272 с.
12. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
13. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с. – (Секреты психологии).
14. Палуди, М. Психология женщины / М. Палуди. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. – (Проект «Психология – Best»).
15. Паульсон, Ю.Н. Курение среди студенток первых курсов / Ю.Н. Паульсон // Физические и психосоциальные особенности студентов: сб. науч. ст. / Таллин. пед. ин-т им. Э. Видьде; под ред. С.И. Тамм [и др.]. – Таллинн, 1986. – С. 118 – 121.
16. Особенности обучения и психического развития школьников 13 – 17 лет (Педагогическая наука – реформе школы) / под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
17. Анцыферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 2. – С. 8 – 18.
18. Поликарпов, В.А. Установка на получение высшего образования как одна из поведенческих стратегий, ведущих к материальной неудовлетворенности / В.А. Поликарпов, В.Ю. Пекарская // Сб. науч. ст.; под науч. ред. А.М. Кухарчук, Л.Ф. Мирзаяновой. – Барановичи: БарГУ, 2005. – С. 32 – 38.
19. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ.; под ред. Н.Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
20. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с. – (Проект «Главный учебник»).
21. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 224 с.
22. Гримак, Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
23. Миллер, А.Р. Характер, личность, успех! / А.Р. Миллер, С. Шелли; пер. с англ. А.В. Устюжанина. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – (The Coup Ideas Guide).
24. Мирзаянова, Л.Ф. Проектирование ситуаций возникновения и преодоления кризиса учебно-профессионального развития студентов / Л.Ф. Мирзаянова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 18 – 26.
25. Аргайл, Д. Психология счастья / Д. Аргайл. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с. – (Сер. «Мастера психологии»).
26. Мэй, Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества / Р. Мэй; пер. с англ. – Львов: Инициатива; М.: Ин-т общегум. исслед., 2001. – 128 с. – (Сер. Psychology Vera).

Поступила 25.09.2009