

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

Л. Ф. Беликова

**АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА:
СОЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ**

Учебное пособие

Допущено Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию в качестве учебного пособия для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников и студентов высших учебных заведений

Екатеринбург
2009

УДК 378.015.4.001.2.(07)
ББК Ч 448.42 в6 с6 я77-1
Б 43

Беликова Л. Ф. Адаптация первокурсников вуза: социальная диагностика и проектирование [Текст]: учеб. пособие / Л. Ф. Беликова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. 126 с.
ISBN 978-5-8050-0351-7

В пособии излагаются теоретико-методологические основы, приводятся методические и технологические приемы социологической диагностики и проектирования как взаимосвязанных этапов управленческого цикла в воспитательной работе по адаптации первокурсников вуза.

Пособие адресовано преподавателям, а также организаторам воспитательной работы с первокурсниками учебных заведений системы профессионального образования.

Рецензенты: д-р социол. наук, проф. И. А. Кох (ГОУ ВПО «Урал. гос. горн. ун-т»), канд. пед. наук, доц. И. И. Хасанова (ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»)

ISBN 978-5-8050-0351-7 © ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2009
© Беликова Л. Ф., 2009

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Социологический подход к анализу проблем адаптации первокурсников вуза	7
1.1. Особенности социальной адаптации студентов-первокурсников	7
1.2. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации первокурсников вузов	25
Вопросы для самоконтроля	36
Библиографический список.....	36
Глава 2. Социальная диагностика в исследовании адаптации первокурсников.....	40
2.1. Социологическое изучение проблем адаптации первокурсников на диагностической основе	40
2.2. Методы социологической диагностики	50
Вопросы для самоконтроля	59
Библиографический список.....	60
Глава 3. Социальное проектирование в воспитательной работе по адаптации первокурсников.....	61
3.1. Адаптация первокурсников вуза как объект социального проектирования.....	61
3.2. Методы групповой работы и работы с группой в социальном проектировании	80
3.3. Специальные методы в проектировании работы по адаптации первокурсников	89
3.4. Из опыта организации диагностико-проективного исследования адаптации студентов-первокурсников	98
Вопросы для самоконтроля	101
Библиографический список.....	101
Заключение	103
Приложение 1. Примерная структура диагностического интервью о проблемах адаптации студентов-первокурсников с ответственным организатором воспитательной работы (проректором по учебно-воспитательной работе, заместителем декана по учебно-воспитательной работе и др.).....	106

Приложение 2. Примерная структура вопросника диагностического интервью со студентами первого курса на тему «Проблемы адаптации первокурсников к вузовской среде»	107
Приложение 3. Методика обработки материалов индивидуальных интервью	109
Приложение 4. Сценарий групповой работы методом мозгового штурма по конструированию проекта разрешения проблем адаптации студентов-первокурсников	112
Приложение 5. Пример структуры социального проекта на тему «Профилактика злоупотребления психоактивными веществами молодежью».....	115
Приложение 6. Матрицы групповой работы по социальному проектированию методом мозгового штурма	118
Приложение 7. Сценарий-регламент деловой игры «Проблемы адаптации первокурсников»	122
Приложение 8. Модель «дерева проблем» адаптации первокурсников РГППУ (по материалам диагностических интервью со студентами и мозгового штурма).....	124

Введение

Сегодняшнее поколение студентов все-таки другое по сравнению с предыдущим. Среди них, например, как говорят специалисты, до десяти процентов «детей-индиго»... Значит, нужны адекватные способы и изучения проблем студенческой молодежи, и помощи в адаптации ее к вузовской среде. Чем быстрее и успешнее студент-первокурсник осваивает новое социальное пространство, новый социальный статус, тем эффективнее его учебная деятельность, профессиональное и личностное развитие (саморазвитие и самоорганизация).

Кроме того, активные процессы перехода в профессиональном обучении от квалификационного подхода к компетентностному требуют модернизации управления воспитательной политикой, в вузе с учетом новых факторов социализации личности.

При решении этой проблемы в сегодняшних условиях поиска способов рационализации воспитательной деятельности в вузе актуализируется спрос на эффективные *социологические средства*.

Одним из таких научно-методических средств может выступить представленная в данном пособии модель социологического диагностико-проективного исследования, которая позволяет не просто выявить проблемы освоения студентами-первокурсниками новых социальных ролей, но и вовлечь их самих (вместе с организаторами подобной работы в вузе) в процесс выработки средств успешной адаптации.

С позиций социоинженерного подхода, актуализирующегося в прикладной социологии, содержание социологической диагностики и проектирования как *взаимосвязанных этапов управленческого цикла* состоит в том, чтобы обеспечить процесс оценки социального объекта с позиций соотнесения его настоящего состояния с необходимым (желательным) для обеспечения наилучшего функционирования или развития этой системы деятельности при помощи присущих социологии средств.

Диагностико-проективное исследование имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным оценочным социологическим исследованием. В целом алгоритм такого диагностико-проективного исследования позволяет провести не только анализ конкретной ситуации, но и ее диагностику посредством выявления назревших проблем в реализа-

ции целей, определения степени рассогласования достижений и планируемого результата; затем организовать разработку социального проекта (программы или плана) решения выявленных проблем на основе методов коллективной работы. В свою очередь, привлекательность коллективной работы по конструированию проекта заключается в том, что в ее процессе возникает *коммуникативный эффект* (его не дают традиционные деловые совещания, организационные собрания): может быть получено решение, которого до этого не было ни у одного из участников группы и которое не появилось бы без использования социологических технологий коллективного взаимодействия.

В данном пособии излагаются теоретико-методологические основы социологического (социоинженерного) подхода к анализу проблем социально-психологической и профессиональной адаптации первокурсников вуза; приводятся методические и технологические приемы социальной диагностики и проектирования как взаимосвязанных этапов управленческого цикла в воспитательной работе по адаптации первокурсников.

В приложения помещен дополнительный материал, апробированный автором в преподавательской, воспитательной деятельности: это конкретные методики, технологии реализации отдельных этапов процесса социальной диагностики и проектирования в решении проблем адаптации студентов-первокурсников. Для закрепления полученных знаний в конце каждой главы приводятся вопросы для самоконтроля, а также список литературы.

Предлагаемое учебное пособие предназначено для организаторов воспитательной работы с первокурсниками в учреждениях профессионального образования, а также для лиц, чья деятельность связана с системой повышения квалификации работников сферы образования.

Глава 1. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА

1.1. Особенности социальной адаптации студентов-первокурсников

В изменившихся социальных, экономических и политических условиях российского общества исследователи все чаще обращаются к проблемам социализации и адаптации молодежи, в частности студенческой.

Сейчас существует довольно большое количество концепций социализации подрастающих поколений, разработанных в рамках этнографии, социологии, социальной психологии. В силу междисциплинарного характера понятия социализации и некоторой его размытости в современной науке нет его однозначного определения.

Специфика социологического анализа социализации состоит в выделении социально-типического в многообразных процессах интеграции индивидов и общества.

Понятие социализации является классическим как для отечественной, так и для зарубежной социологии (по некоторым оценкам, оно было введено в научный оборот в 40–50-х гг. XX в.) [29, с. 35]. Это понятие лежит в основе многих явлений и процессов, ведущих к становлению и функционированию личности как субъекта социальных отношений, определяющих фактор ее формирования.

Традиционным для социологии является выделение *институтов социализации*. На каждой стадии социализации в действие вступают определенные группы социальных институтов: институты первоначального развития природных и социальных свойств, институты обучения и образования, институты трудовой, политической, культурной, познавательной и общественной деятельности. Это направление в большей степени совпадает с выделением отраслей социологической науки: социологии семьи, образования, СМИ, труда, политической социологии и т. д.

Еще одним аспектом изучения социализации личности является анализ ее *механизмов*, которые могут быть выделены по разным основаниям. Во-первых, это *направления воздействия социализирующих факторов*: интериоризации – усвоения опыта человечества, зафиксиро-

рованного в знаках и орудиях; экстерниоризации – опредмечивания, проявления в деятельности и в общении ранее усвоенных способов действия. Во-вторых, *степень их целенаправленности*: стихийные воздействия на личность социальной среды, имеющие иногда разнонаправленный характер; целенаправленные воздействия в условиях социальных институтов образования и воспитания в интересах личности и общества, к которому личность принадлежит. В-третьих, *соответствие механизмов социализации* в различных научных направлениях *общетеоретическим постулатам* той или иной ориентации (например, в гуманистических теориях они рассматриваются как механизмы самореализации, в символическом интеракционизме – как социальное сравнение, в когнитивистских теориях – как механизм социализации выступает социальная категоризация) [5].

Кроме механизмов социализации личности, важным аспектом ее изучения выступает ее *этапность*. Разделение социализации на определенные этапы и стадии позволяет изучать специфику и особенности социологии детей, молодежи, людей зрелого и пенсионного возраста и др. По В. А. Петровскому, социализация включает следующие этапы: *адаптацию* – присвоение индивидом социальных норм и ценностей, становление социально-типического; *индивидуализацию* – открытие или утверждение своего Я, выявление склонностей и возможностей, особенностей характера; *интеграцию* – изменение жизнедеятельности окружающих людей, осуществление «вкладов» в других и тем самым утверждение своего инобытия в других, становление всеобщего. Сначала человек приспосабливается к группе, потом демонстрирует свою индивидуальность и после этого сливается с группой, начиная трансформировать ее жизнедеятельность [26].

Весьма убедительной представляется социологическая точка зрения на этапы социализации П. Бергера и Т. Лукмана, согласно которой социализация рассматривается как социальное конструирование реальности. Ученые выделяют два этапа социализации – *первичную* и *вторичную* социализацию [6].

Решающее значение для судьбы индивида и общества имеет первичная социализация, происходящая в семье и ближайшем кругу родственников. «При *первичной социализации* нет никаких проблем с идентификацией, поскольку нет выбора значимых других... Именно поэтому мир, интернализуемый в процессе первичной социализации

ции, гораздо прочнее укоренен в сознании, чем миры, интернализируемые в процессе вторичной социализации» [6, с. 219].

Второй этап социализации обеспечивают многочисленные социальные институты, в том числе школа и учреждения образования. Вторичная социализация есть приобретение специфически ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Различия между первичной и вторичной социализацией обуславливают различие в характеристиках формируемого ими результата.

Анализ процесса социализации молодежи, ее социальных проблем как социально-демографической группы проведен в работах российских социологов Е. С. Баразговой, Ю. В. Вишневого, В. И. Добрыниной, Г. С. Ентилеса, А. С. Запесоцкого, И. М. Ильинского, Э. А. Камалдиновой, А. И. Ковалевой, О. Н. Козловой, И. С. Кона, Т. Н. Кухтевича, В. Ф. Левичевой, В. Т. Лисовского, В. А. Лукова, Т. Э. Петровой, Б. А. Ручкина, С. В. Туманова, В. И. Чупрова, А. И. Шендрика и других ученых [23, с. 6].

Многолетние исследования проблем социализации молодежи, поиск теоретических и методологических подходов, помогающих глубже понять и объяснить процесс социализации молодого поколения, позволили выдвинуть и обосновать ряд концептуальных положений. Это прежде всего *концепция социализационной нормы, характеристика отклоняющейся социализации, типология процессов социализации, особенности и траекторная модель социализации молодежи* [11, с. 27–32].

Сложность, проблемность социализации молодежи состоит в том, что новые адаптационные и интернализационные процессы накладываются на прежние, пройденные в период первичной социализации. Поэтому возникают проблемы вхождения личности в новые для нее социальные роли, освоения новых форм жизнедеятельности, включения в систему новых взаимоотношений с другими индивидами. Именно такая группа населения, как молодежь, находится в состоянии перехода из одной стадии социализации в другую, из первичной – во вторичную [11, с. 27].

Основные положения социализации молодежи применимы и к процессу *социализации молодежи в образовательной среде*. Динамично выстраиваемое образование становится важнейшим фактором, обеспечивающим успешную *социализацию студенчества* [10, с. 34].

В сфере образования существуют свои классификации *форм социализационной деятельности*. Так, по целям и объектам освоения элементов культуры первая историческая форма социализации – образование – разделяется на три направления, или уровня – *обучение, воспитание* и собственно *образование* (или формирование гражданственности) [16]. Основу деятельности студента составляют обучение, участие в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целями. Студент должен быть подготовлен к реализации функций выбранной специальности в обществе, успешному включению в различные виды деятельности, оправданию своего общественного и профессионального статуса и при условии, что он сформирован как активная личность [23, с. 6].

В рамках социологии понятие социализации оказывается неразрывно связанным с понятием адаптации. Традиционно считается, что основной составляющей и механизмом процесса социализации является адаптация, под влиянием которой человек обретает черты социальности, становится полноправным членом общества. Для того, чтобы стать существом социальным, необходимо иметь и ряд внутренних предпосылок. Однако не всегда степень социальности взрослого человека соответствует полному, стопроцентному слиянию с социумом, иначе не существовало бы проблем дезадаптации, проблем коррективы асоциальных форм поведения.

Проблема адаптации является одной из тех общезначимых проблем, исследования по которым представлены в огромном количестве. Феномен адаптации изучается на стыке разных наук, так как носит междисциплинарный характер. В арсенал различных наук категория «адаптация» вошла как инструмент познания процессов взаимодействия организма и окружающих его условий (среды). Каждая из наук, используя эту категорию, наполняет ее своим содержанием.

Ситуация в социологии характеризуется формированием новой области социологического знания – *социологии адаптаций* [15]. При этом теоретические и методологические проблемы адаптации в полной мере не решены.

Термин «адаптация» был заимствован из биологической науки с несколько видоизмененным содержанием. Так, *социальная адаптация* понимается как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также как результат этого процесса. *Субъектом* социальной адаптации является человек,

личность как индивидуальное бытие социальных отношений. В качестве *объекта* адаптации личности выступают социальные условия, которые включают в себя материальные и социальные компоненты. Соотношение таких компонентов, определяющих характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида и от возможностей их достижения в социальной среде.

Исследователи-социологи выделяют следующие *направления* изучения социальной адаптации: социально-бихевиористское, интеракционистское, личностно-развивающее, деятельностное [12].

Сторонники *социально-бихевиористского* направления трактуют социальную адаптацию как процесс физических, социально-экономических или организационных изменений в специфически групповом поведении, социальных отношениях или культуре либо как состояние, достигающееся в результате этого процесса.

Представители *интеракционистского* направления определяют понятие социальной адаптации в зависимости от внутриспсихических факторов и факторов среды. Эффективная адаптация личности – это адаптация, при достижении которой личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества. Ожидается, что личность должна перейти от состояния полной зависимости к ответственности за благополучие других.

Ориентация на *личностно-развивающие* концепции как одно из направлений исследований социальной адаптации прослеживается в работах Д. А. Андреевой и В. Е. Кадочниковой. Так, по утверждению Д. А. Андреевой, адаптация – это процесс выработки оптимального режима целенаправленного функционирования личности, приведения ее в конкретных условиях места и времени в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение ее основных задач [3]. Однако на основании многочисленных исследований в области психологии личности можно заключить, что в процессе адаптации происходят лишь частичные изменения состояния внутренних структур индивида при определяющем значении начальных позиций.

При анализе концептуальной модели социальной адаптации наиболее конструктивным представляется *деятельностное* направление. Общий смысл данного направления в социологии на примере его простейшей единицы – социального действия – был обоснован М. Вебером. По его мнению, основой любого социального действия является раз-

личная степень рациональной осмысленности деятельности и собственного поведения с ориентацией на поведение других людей.

Социальная адаптация, согласно деятельностному направлению, имеет две формы: *активную*, когда индивид стремится воздействовать на среду с тем, чтобы изменить ее (в том числе те нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить), и *пассивную*, когда он не стремится к такому воздействию и изменению. Приспособлению, носящему заведомо пассивный характер, в соответствии с деятельностной константой противопоставляется активное воздействие на социальную среду, ее преобразование. Источником активности в этом случае служит координационное взаимопроникновение потребностей организации и личности. Признание первичной адаптивной потребности как начального этапа процесса переключается впоследствии на соотношение социальной адаптации с главной, основной целью деятельности. Специфика адаптивных процессов состоит в том, что они выступают средством, условием реализации цели и только в этом качестве могут существовать. Связь социальной адаптации с деятельностью заключается в способности первой выступать условием второй. Эта связь возникает в процессе самой деятельности.

Основным *способом* социальной адаптации является принятие норм и ценностей новой социальной среды. Задачами социальной адаптации выступают освоение относительно стабильных условий среды, решение повторяющихся, типичных проблем путем использования принятых способов социального поведения, действия.

Непосредственной социальной средой личности могут быть различные социальные группы – семья, вузовский коллектив, друзья, соседи по дому и др. Роль социальной адаптации состоит в том, что она позволяет включить личность в процессы, протекающие в непосредственной социальной среде, и в то же время является одним из средств изменения личности и среды.

На процесс адаптации влияют различные черты личности, например психофизиологические особенности, социально-демографические характеристики (пол, возраст), а также уровень общего и специального образования, профессиональная подготовка индивида, уровень сформированности профессионального интереса, социально-психологическая и идейно-нравственная готовность к участию в коллективном труде.

Социальная адаптация в обществе несет отпечаток того исторического этапа, который переживает общество в данный исторический

момент. В *адаптации* дифференциация адаптаций по критерию *приспособления в зависимости от характера изменений (преобразований) во внешней среде* может быть связана с двумя направлениями:

- с появлением «нового признака» (новых социальных институтов, процессов, социальных групп, явлений и пр.). В этом случае адаптация является «ответом на инновации»;

- с модификацией уже существующих признаков (действующих социальных институтов, организаций и пр.), их усложнением или упрощением. Это «адаптивный ответ на трансформацию» [15, с. 126].

Несмотря на большое разнообразие в оценках понятия «адаптация», общими во всех определениях остаются четыре момента. Первый заключается в том, что процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем. Второй – что это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами. Третий – что основной целью такого взаимодействия является некая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах. Четвертый момент под достижением цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах.

Источником поведения личности выступают две взаимодействующие между собой потребности:

- 1) адаптивная потребность, возникающая при рассогласовании, нарушении равновесия, гармонии во взаимодействии личности со средой, при возникновении между ними противоречий;

- 2) потребность в самоутверждении, определяющая стиль поведения личности и личностное своеобразие ее взаимодействия со средой, ее поведения в адаптивной ситуации [20, с. 89].

Адаптивная потребность выступает источником активности личности. В процессе адаптации личности в малой социальной группе, в коллективе ведущую роль играет потребность в самоутверждении в различных формах и видах деятельности, сферах социального взаимодействия индивидов. *Потребность в самоутверждении* занимает особое место в активизации адаптационного поведения и в создании адаптивной ситуации. Характер самоутверждения личности определяет ее базовые основания, систему ценностных и смысловых образований, самооценку, уровень притязаний, волевую подготовленность личности и др. Именно этим в первую очередь можно объяснить тот факт, что в однотипных адаптивных ситуациях люди ведут себя по-разному.

Адаптивная ситуация характеризуется конкретным противоречием, а способы и средства его разрешения (сам процесс адаптации) определяются своеобразием самоутверждающегося поведения личности. В конкретной ситуации самоутверждающееся и адаптивное поведение личности могут оказаться тождественными. Социальная адаптация – это процесс ослабления и устранения внутреннего напряжения, беспокойства, дестабилизационного состояния, возникающего у человека при взаимодействии его с социальной средой. Поэтому адаптация человека может рассматриваться как универсальный и интегративный механизм защиты личности, индивида в целом.

Для личности социальная адаптация носит парадоксальный характер: она разворачивается как гибко организованная в новых условиях поисковая активность, выход индивида за пределы готовой конечной формы. Чем менее выражено в индивиде личностное начало, тем в большей степени социальная активность носит характер приспособления к условиям социальной среды.

Социологи чаще говорят о *нормативной адаптации*, *девиации* и *патологической адаптации*, а психологи – о *целенаправленном конформизме* (А. Маслоу), *взаимной терпимости и аккомодации* (Я. Щепаньский), *ассимиляции* (Ж. Пиаже). Но и в том, и в другом случае речь идет о разных *уровнях* социальной адаптации.

Противоположным адаптации и, по существу, деструктивным является процесс *дезадаптации* личности. Поведение человека можно назвать дезадаптирующим, когда оно приводит не к разрешению проблемной ситуации, а к ее усугублению, к усилению трудностей и тех неприятных переживаний, которые она вызывает.

Вполне корректна *типология дезадаптированности*, сформулированная А. А. Налчаджяном [21]. Основные ее позиции следующие:

1) *общая устойчивая дезадаптированность* – состояние перманентной фрустрированности, активизирующее патологические защитные механизмы;

2) *устойчивая ситуативная дезадаптированность* личности, которая характеризуется отсутствием у личности механизмов адаптации, желанием, но не умением адаптироваться. Чаще всего она наблюдается у людей, находящихся в группе, но изолированных от нее. Следствием данного явления может быть защитный комплекс, приводящий к иллюзорному восприятию своего места в группе;

3) *временная дезадаптированность* – нарушение баланса между личностью и средой, порождающее адаптивную активность личности.

Помимо термина «адаптация» используется и понятие *переадаптация*, которая рассматривается как процесс перестройки личности при коренных изменениях условий и содержания ее жизни и деятельности. Переадаптация происходит в тех случаях, когда ценности, смысловые образования личности, нормы, мотивационная сфера личности, ее цели перестраиваются в значительной степени либо меняются на противоположные по содержанию, способам и средствам реализации. Процесс переадаптации связан с коренной перестройкой функциональных систем у личности в целом либо при резких, экстраординарных изменениях обстоятельств, либо при необходимости перехода личности из состояния устойчивой адаптации в привычных условиях в состояние относительно устойчивой адаптации в новых, значительно отличающихся от предыдущих, условиях жизни.

При переадаптации личность может нуждаться в *реадаптации*, если происходит переход в предыдущие условия ее жизни и деятельности [14, с. 124].

Одна из разновидностей социальной адаптации – *адаптация студентов к вузовским условиям*, проявляющаяся в специфике взаимодействия ее объекта и субъекта.

Студенчество – мобильная социальная группа, целью существования которой является организованная подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве.

В соответствии с деятельностной парадигмой под *социальной адаптацией студентов* понимается «процесс оптимального и активного приспособления студентов к новым вузовским условиям обучения и воспитания посредством организации и самоорганизации деятельности студентов, специально направленной на осуществление этого процесса» [31, с. 12].

Социальная адаптация в данном контексте является процессом активного включения личности обучающегося в различные структурные элементы системы образования для выполнения определенных социальных функций (образования, воспитания, трудовой и общественной деятельности).

Адаптация студентов к обучению в вузе имеет свои *особенности*. Процесс адаптации к обучению в вузе – явление весьма сложное и многогранное. По мнению одних исследователей, он завершается, как правило, к концу третьего курса [2]; по мнению других, студенты адаптируются в первый год обучения в вузе, в связи с чем проблема адаптации студентов часто именуется проблемой первокурсника [22]. Третьи, основываясь на результатах исследовательской работы, утверждают, что период адаптации длится от поступления в вуз до девяти месяцев обучения, становление учебной деятельности может начаться с четырех месяцев обучения и длиться до восемнадцати месяцев. Дальнейшее развитие учебной деятельности происходит после периодов адаптации и становления и длится до окончания вуза.

При этом в литературе отмечается, что важным этапом в процессе адаптации студентов является третий курс, когда студент не просто выяснил свои потребности, наладил устойчивые связи в группе, с преподавателями, прояснил новые социальные роли, но и осознал правильность или ошибочность выбора своей будущей профессии.

В данной работе мы рассматриваем адаптацию студенчества с принятых в современной отечественной социологии позиций, в контексте социализации личности, исходя из положения о том, что в основном процесс адаптации протекает на первом курсе, но, как правило, не заканчивается в течение одного года, а продолжается и на протяжении второго года обучения. Только к третьему курсу студенты вполне осваиваются.

С первых же дней своего пребывания в вузе студент сталкивается с новой структурой учебного заведения, новыми требованиями, системой обучения: таким образом, изменяется вся жизнь молодого человека. Процесс обучения в высшей школе строится по принципам, отличным от средней школы: он предполагает сближение учебной работы с научной, высокую активность студентов в самостоятельной учебно-познавательной деятельности, профессионализацию содержания изучаемых дисциплин. Поэтому начальный этап обучения в вузе связан порой с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, с необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность [24, с. 15].

Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса – статуса студента требу-

ют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу.

Такой процесс приспособления может проходить в течение достаточно длительного времени, что может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровне, вследствие чего у студента снижается активность и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнить привычные для него виды деятельности.

Также следует обратить внимание на возрастные особенности студенческой молодежи. Юность – важный этап развития умственных способностей: существенно развивается теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: для студентов характерны нестандартный подход к уже известным проблемам, умение включать частные проблемы в более общие и т. п. Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, которые предполагают проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Также характерной чертой студентов младших курсов является склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности, уровень знаний и самостоятельности [24, с. 16].

Приспособление к новым условиям требует много сил, из-за того что возникают существенные различия в деятельности и результатах обучения в школе и вузе.

Структурно-функциональная модель процесса адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию может быть представлена как структурированный и целостно-ориентированный инструмент, технология повышения эффективности учебно-воспитательного процесса учреждения высшего образования с точки зрения усовершенствования его содержательных компонентов, основанных на выполнении педагогических условий.

Модель адаптации выпускников школ состоит из модулей: цели, задач, закономерностей процесса адаптации студентов, содержательных компонентов, видов деятельности, критериев и уровней адаптации на этапе перехода от общего среднего к высшему профессиональному образованию. Каждый модуль имеет несколько элементов (рис. 1) [21, с. 19].

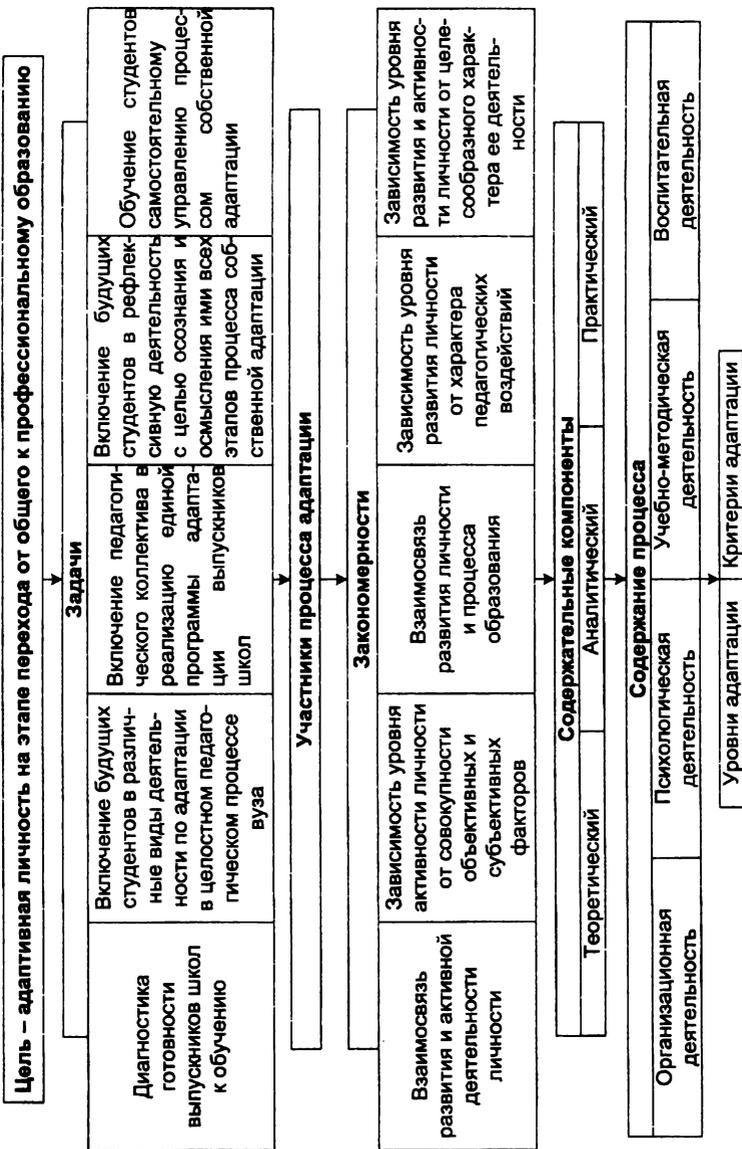


Рис. 1. Функциональная модель процесса адаптации выпускников школ

Выделяют следующие **процессы** адаптации личности:

- внутриличностные;
- совершающиеся между двумя личностями;
- совершающиеся между личностью и группой;
- социальные, вызывающие изменения во внутренней структуре и формах организации группы;
- вызывающие изменения во взаимоотношениях двух групп;
- приводящие к изменениям во всем обществе.

Рассматривая адаптационные процессы, происходящие в течение всего времени обучения студентов в вузе, можно выделить периоды:

- 1) *адаптации* к вузу и учебной деятельности в нем;
- 2) *становления* учебной деятельности;
- 3) *дальнейшего развития* учебной деятельности [32].

Выделяют **две стороны** социальной адаптации студентов:

- **профессиональную адаптацию**, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе. Профессиональная адаптация – предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида (студента) в той или иной социальной роли;

- **социально-психологическую адаптацию** как приспособление индивида к группе, взаимоотношениям в ней, выработку собственного стиля поведения.

При всем разнообразии подходов к социальной адаптации большинство исследователей считают, что главная ее **функция** – это принятие индивидуумом норм и ценностей новой социальной среды (группы, коллектива, в который он приходит), сложившихся здесь форм социального взаимодействия, формальных и неформальных связей, а также форм предметной деятельности (например, способов профессионального выполнения работ). В **функции** адаптации выделяется **три самостоятельных элемента**:

1. **Собственно психологическая адаптация** – формирование психологически комфортного состояния индивида в процессе учебы. Критерием собственно психологической адаптации является ощущение комфорта, наличие положительных эмоций, связанных с пребыванием в университете. Человек чувствует себя способным к какому-то

роду деятельности, стремится совершенствоваться в ней, если она сопровождается положительно окрашенными эмоциями.

2. *Социально-психологическая адаптация* (к одногруппникам, другим студентам вуза, преподавателям, представителям администрации). Ее критерием является общая установка к факультету, специальности, степень идентификации, отождествления студента с социумом, его способность чувствовать свое тождество с группой и сопричастность ее жизни. Социально-психологическая адаптация выражается в положительной оценке группы, факультета, вуза, чувстве удовлетворенности выбранной специальностью, вузом, процессом обучения.

3. *Собственно социальная (нормативная) адаптация* как принятие норм и ценностей социальной организации вуза и института студенчества. Критерием собственно социальной (нормативной) адаптации является наличие социальной позиции, определяемой системой норм и правил с одной стороны и социальными ролями – с другой. Усвоение норм и ценностей, соответствующих социальным ожиданиям индивида от роли студента вуза, облегчает его взаимодействие с одногруппниками, преподавателями, администрацией, является объективным показателем социальной адаптированности. Освоение социальной роли студента возможно только при принятии им соответствующей социальной позиции, т. е. интеграции нормативов поведения, свойственных для студентов вуза, и принятии соответствующих ценностей.

Различают *три формы адаптации* студентов к условиям вуза:

- адаптация *формальная*, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям;
- адаптация *общественная*, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;
- адаптация *дидактическая*, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [17, с. 59].

Основные *типы адаптационного процесса* формируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида:

- *дезадаптационный* тип характеризуется недифференцированностью целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и решаемых проблем и, что особенно важно, неприятием

норм и ценностей новой социальной среды, а в отдельных случаях и противодействием им;

- *пассивный* тип определяется пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы. Подразумевает, что индивид принимает нормы и ценности по принципу «Я – как все», но не стремится что-либо изменить, даже если это в его силах. Пассивная адаптация проявляется в наличии простых целей и несложных видов деятельности, круг общения и решаемых проблем шире по сравнению с уровнем дезадаптации;

- *активный* тип характеризуется преобладанием активного воздействия на социальную среду и способствует успешной социализации в целом. Индивид не только принимает нормы и ценности новой социальной среды, но и строит свою деятельность, отношения с людьми на их основе. При этом у такого человека нередко формируются все новые и новые разнообразие цели, но главной становится цель полной собственной реализации в новой социальной среде. Круг общения и интересов у человека с активной адаптацией широк. В конечном счете этот уровень адаптации ведет к гармоническому единству с людьми, с собой и с миром.

При этом простое будущее порождает один определенный тип социализационной деятельности – *адаптационный*, а сложное будущее вынуждает строить другой тип – *инновационный*.

Хотя социальная адаптация идет *непрерывно*, этот процесс обычно связывается с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и его окружения.

Серьезного внимания заслуживает характеристика *мотивов учебной деятельности* студентов, так как они непосредственно влияют на качество профессиональной подготовки, на формирование личности профессионала. Специалисты выделяют следующие мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов:

1. *Мотив достижения*. Он проявляется в стремлении к улучшению собственных результатов и стимулирует поиск человеком таких ситуаций, в которых тот мог бы испытывать удовлетворение от достижения успеха. Поскольку учебная ситуация (семинар, экзамен и т. п.) содержит много возможностей для достижения более высокого уровня, то можно предположить, что лица с высокой потребностью в достижениях должны испытывать большее удовлетворение от уче-

ния, вкладывать больше усилий в учебный процесс, что приведет и к более высоким результатам. Но, с другой стороны, с этим мотивом связана необходимость соответствовать определенным требованиям, что может вызвать эмоциональное напряжение.

2. *Потребность в избегании неудач.* Она лежит в основе рутинного исполнения деятельности. Студенты с преобладающим мотивом избегания неудач учатся, как правило, для того, чтобы избавиться от неприятностей, связанных именно с неуспехом.

3. *Мотив аффилиации.* Он понимается как стремление человека к вступлению в общение с членами своего общества, к созданию, сохранению и восстановлению положительных эмоциональных взаимоотношений с другими людьми. Если обнаруживаются препятствия в удовлетворении потребности аффилиации, это может привести к увеличению у студента психоэмоционального напряжения и тревоги, к возникновению состояния фрустрации, депрессии и т. п.

4. *Потребность в самоутверждении.* Она проявляется в стремлении человека влиять на других людей, быть авторитетным, убеждать. Мотив доминирования повышает эффективность учебной деятельности, особенно тогда, когда вносится элемент соревновательности, а также тогда, когда он сочетается с мотивом достижения.

5. *Познавательная потребность.* Проявляется в том, что человек стремится расширить опыт, знания, упорядочить то и другое, стремится быть компетентным, развивает способность свободного оперирования знаниями, фактами, старается понимать существо проблемы [24, с. 17].

Степень социальной адаптации первокурсника в вузе определяет множество *факторов*: индивидуально-психологические особенности человека, его личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т. д.

Факторы, оказывающие влияние на адаптацию к обучению в вузе, можно объединить в три блока: социологический, психологический и педагогический. *Социологический блок* включает такие факторы, как возраст, социальное происхождение, тип образования. *Психологический блок* содержит индивидуально-психологические, социально-психологические факторы, к которым относятся интеллект, направленность личности, личностный адаптационный потенциал, положение в группе, личностные, деловые и поведенческие качества,

ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т. д. В *педагогический блок* входят следующие факторы: уровень педагогического мастерства, организация среды, материально-техническая база, ТСО и др. [33].

Необходимо также указать на блок внешних, *экономических факторов*, влияющих на адаптацию студентов. В условиях перехода к рыночной экономике наблюдаются тенденции к ухудшению экономического положения студентов вузов. По этой причине многие студенты с первых курсов вынуждены зарабатывать на жизнь, что, в свою очередь, ставит перед ними еще более сложные задачи и усложняет процесс адаптации. Часть студентов идет зарабатывать деньги, еще не адаптировавшись к новым условиям и нагрузкам. Отсюда пропуск занятий, плохая учеба, несданная сессия и исключение из вуза как показатели профессиональной дезадаптированности студентов.

Факторы отрицательной валентности адаптации студентов могут иметь как деструктивную, так и конструктивную направленность. Так, конструктивное влияние отрицательных факторов социально-психологической адаптации состоит в том, что они могут вызывать активность обучаемых, порождать потребность искать и находить, вырабатывать стратегии преодоления сложной ситуации в сфере жизнедеятельности человека в вузе, связанной с учением, вести к личностному росту.

Неадаптивность личности, вызванная действием отрицательных факторов, является неизбежностью. Деструктивное, разрушающее нормальный ход социально-психологической адаптации воздействие этих факторов приводит к затягиванию дезадаптационных состояний личности, ее напряженности, тревожности, в целом к дестабильности психики и в конечном итоге к увеличению времени адаптационного периода [25, с. 37].

При этом следует различать *адаптацию* как процесс и *адаптированность* как результат, итог процесса адаптации. Под *результатом социализации* понимается различная *степень адаптированности* личности к разнообразным социально-типичным ситуациям, микро- и макрогруппам, членом которых является индивид.

Адаптированность выражается как принятие и эффективный ответ на те социальные ожидания, с которыми встречается каждый индивид. Особенности адаптированности зависят от пола и возраста. Адаптационное поведение характеризуется успешным принятием ре-

шений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего.

В социологии принято выделять **четыре стадии адаптированности** личности в новой социальной среде:

1) *начальная стадия*: индивид знает, как он должен вести себя в новой среде, но в своем сознании не признает ценностей новой среды и, где может, отвергает их, придерживаясь прежней системы ценностей;

2) *стадия терпимости*: индивид и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

3) *аккомодация* – признание и принятие индивидом основных систем ценностей новой социальной среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида его новой средой;

4) *ассимиляция*: полное совпадение систем ценностей индивида и среды [20, с. 88].

Основными **признаками эффективной адаптированности** являются:

- адаптированность *в сфере социально-экономической активности*, где индивид приобретает знания, умения и навыки, добивается компетенции и достигает мастерства;

- адаптированность *в сфере личностных отношений*, где устанавливаются интимные, эмоционально насыщенные связи с другими людьми. Для подобной успешной адаптации требуются чувствительность, знание мотивов человеческого поведения, тонкое и точное отражение изменений взаимоотношений.

Существуют субъективные и объективные критерии адаптированности. *Объективные* отражают степень реализации индивидом в своем поведении норм и правил жизнедеятельности, принятых в данной социальной группе, *субъективные* – положительное отношение к членству в данной социальной группе, к существующим условиям для удовлетворения и развития основных социальных потребностей.

Отсюда можно выделить **конкретные критерии эффективности социальной адаптации** первокурсников:

- *эффективность учебной деятельности*, осуществляемой в условиях широкого доступа к информационным ресурсам и средствам работы с ними;

- *эффективность социальных взаимодействий*, связанных с осуществлением учебной деятельности;

- *степень интеграции студента со средой* учебной деятельности – основной («объективный») критерий адаптированности [20, с. 89].

Процесс социальной адаптации студентов к обучению в вузе неизбежно связан с профессиональными и социально-психологическими проблемами.

1.2. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации первокурсников вузов

Для решения вопроса успешной адаптации вчерашних школьников в новых условиях необходимо выявить наиболее *типичные проблемы*, с которыми сталкивается большинство студентов в первый год своего обучения.

Препятствия, стоящие на пути включения молодого человека в студенческую жизнь, связаны с тем, что он приходит в вуз с уже сложившимся динамическим стереотипом. При поступлении же в вуз происходят ломка старого стереотипа и формирование нового.

Трудности возникают уже на этапе подготовки будущего первокурсника к поступлению в вуз. Выпускные экзамены, подготовительные курсы, занятия с репетиторами связаны с напряженной умственной деятельностью в стрессовых для молодого человека условиях, что ведет к утомлению и переутомлению.

Когда период поступления оказывается позади, первокурсник погружается в мир иллюзорной и опасной свободы. Во-первых, молодой человек освобождается от надоевшей опеки учителей и родителей, что порождает желание немедленно попробовать все ранее запретное, а в дальнейшем часто приводит к разочарованию и нервным срывам, стрессу. Во-вторых, у студента первого курса создается иллюзия свободы от академических обязанностей, связанная с отсутствием традиционного ежедневного контроля знаний. Следствием этого ощущения свободы являются кажущиеся неожиданными задолженности по нескольким дисциплинам, которые обнаруживаются к началу зачетной недели и приводят к перегруженности перед сессией и во время нее. При этом могут наблюдаться сдвиги в настроении студентов – от восторженного в первые месяцы учебы до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т. п.

Следствием неадекватного восприятия ситуаций учебной деятельности, общения с преподавателями вуза и сверстниками выступают глубокие, длительные кризисы, которые переживают многие первокурсники [28, с. 89].

В соответствии с выделяемыми сторонами социальной адаптации студентов (профессиональной и социально-психологической) можно определить две группы проблем адаптации первокурсников:

- проблемы *социально-психологической адаптации* (социализации личности) – как противоречия, трудности приспособления индивида к группе, взаимоотношениям в ней, выработки собственного стиля поведения;

- проблемы *профессиональной адаптации*, под которыми понимаются противоречия, трудности приспособления к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработки навыков самостоятельности в учебной и научной работе.

При этом необходимо учитывать, что процессы социально-психологической и профессиональной адаптации первокурсников вуза тесно взаимосвязаны и реализуются на параллельных уровнях в системе высшего профессионального образования.

В основном *социально-психологическая адаптация* студентов первого курса к условиям вуза описывается через понятия «присвоение», «вхождение», «усвоение», «активное включение», «изменение социального положения» и другие категории предметной деятельности. Она определяется как процесс приведения основных параметров социальных и личностных характеристик студентов в соответствие с условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту.

Проблемы социально-психологической адаптации связаны с формированием у студентов первого курса личностных качеств, коммуникативных навыков, таких как самоорганизация, уверенность в собственных силах, ответственность, гражданственность, социальная активность.

В процессе социально-психологической адаптации студент-первокурсник является не только объектом, но и субъектом, элементом сложных противоречивых отношений внутри систем «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – группа», «администрация – студент». Наиболее важная составляющая в системе взаимо-

отношений студентов – «преподаватель – студент», которая является (особенно на первом курсе) смыслодержательной и определяющей. Одной из центральных проблем процесса социально-психологической адаптации является освоение новой социальной роли – роли студента. У бывшего школьника навыков выполнения такой роли нет. И отсюда вытекает объемный комплекс как внутренних, так и внешних конфликтов, связанных с трудностями принятия и дальнейшего выполнения норм, соответствующих социальной роли студента. Студенты-первокурсники методом проб и ошибок пытаются освоить ожидаемое от них поведение и на его основе строить дальнейшие взаимоотношения со сверстниками и преподавателями [18, с. 56]. Отсюда можно выделить следующие группы **социально-психологических проблем адаптации**:

- психологическая некомпетентность во взаимоотношениях студентов и вузовских преподавателей;
- проблемы установления межличностных контактов с однокурсниками;
- проблемы приобретения новых социальных связей в группе, институте, вузе.

Источниками социально-психологических проблем адаптации студентов в вузах выступают дезадаптивные состояния личности (адаптационные потребности), возникающие под влиянием изменений социально-психологических ситуаций в среде жизнедеятельности (учебной деятельности). Эмоциональная сфера в студенческом возрасте характеризуется периодическим переживанием неудовлетворенности жизнью, собой, другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этих эмоциональных состояний на решение сложных и значимых для студента задач неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе.

Сущность дезадаптивного поведения студентов как проявления соответствующих проблем можно выразить при помощи понятий «вузовский стресс», «информационное перенапряжение», «студенческий или институтский шок», «дидактогения» и т. д. Эти термины описывают круг психических явлений, для которых характерны проявления таких психических состояний студентов, как тревожность, стресс, депрес-

сия, которые выбивают из нормальной студенческой жизни, а порой даже приводят к отказу продолжать учебу в вузе [25, с. 36].

Наблюдения за студентами первого года обучения показывают, что неуспешное поведение в период адаптации к учебному заведению и профессиональной деятельности сопровождается использованием *неконструктивных механизмов* (отрицания трудностей и неудач, вытеснения мыслей о проблемах, отрицательных эмоций, переживаний, связанных с ними, и др.). Все это затрудняет изменение неадекватных представлений, отношений и оценочных суждений, восприятие новой информации, которая не соответствует взглядам, оценкам, сформированным еще на этапе школьного обучения [28].

К психологическим факторам отрицательной валентности, которые неизбежно возникают в процессе социально-психологической адаптации и существенно замедляют процесс адаптации студентов, могут относиться:

- недостаточная способность студентов к успешной самостоятельной работе с большим объемом учебной информации;
- большая учебная загруженность;
- психологическая некомпетентность во взаимоотношениях студентов и вузовских преподавателей;
- конфликтные отношения с преподавателями и сокурсниками;
- низкий социальный статус в группе;
- отсутствие психологического и бытового комфорта в студенческих общежитиях [25, с. 35].

Как показывают социологические исследования, перечисленные психологические факторы наиболее явно обнаруживаются во время первой сессии (через пять месяцев обучения), о чем свидетельствуют данные об ухудшении психического состояния обучаемых: у них наблюдаются повышенная раздражительность, эмоциональная неустойчивость, агрессивность, депрессивность. Преподаватели вуза иногда расценивают это как лень, неспособность к учебе в высшем учебном заведении и стараются усилить требования к студентам, увеличить объем информационного воздействия на них, еще больше усугубляя психологический дискомфорт и растягивая период адаптации к вузу и учебной деятельности в нем.

Таким образом, итогом процесса социально-психологической адаптации студентов к вузу и учебной деятельности в нем является

состояние социально-психологической адаптированности, предполагающее самостоятельное и продуктивное выполнение учебной деятельности, соответствие ролевым ожиданиям, предъявляемым группой, и требованиям, выдвигаемым учебной деятельностью. Прежде всего это выражается в таких личностных образованиях, как самостоятельность, продуктивность учебной деятельности, осознание своих способностей и потребностей в учении. Выделяют следующие *критерии* социально-психологической адаптированности:

- степень интеграции личности с коллективом и социальный статус;
- степень реализации внутриличностного потенциала;
- эмоциональное самочувствие.

Для характеристики критерия *степень реализации внутриличностного потенциала* можно выделить два признака. Первый признак – степень действительной реализации способностей и задатков личности в учебной деятельности. Второй – степень принятия личностью реального показателя внутриличностного потенциала (т. е. отношение самооценки достижений в учебной деятельности к уровню притязаний в ней).

В качестве показателей критерия *эмоциональное самочувствие личности* можно выделить показатель тональности индивидуального настроения, степень выраженности синдрома психоэмоционального напряжения (СПЭН), наличие (отсутствие) невротических реакций.

Центральным симптомом СПЭН является «свободно плавающая тревога», т. е. субъективное ощущение немотивированного беспокойства. Появляясь без осознанных причин, тревога может носить разную степень выраженности: от слабого ощущения внутреннего дискомфорта до переживания отрицательного аффекта. В комплексе проявлений СПЭН помимо тревоги содержатся симптомы, обусловленные снижением порога чувствительности, изменение скорости мнемических процессов, психомоторная скованность. Для характеристики эмоционального самочувствия личности используются также показатели степени выраженности неконструктивных реакций приспособления (агрессия, регрессия, фиксация и др.) [22, с. 40].

Таким образом, начинающие студенты переживают множество *психологических процессов*, результаты которых в значительной степени определяют их дальнейшую жизнь посредством изменения характера.

Профессиональная адаптация студентов затрагивает сферы профессиональной деятельности: выступает предпосылкой активной деятельности и необходимым условием ее эффективности. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования студента в той или иной социальной роли. Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный поиск себя». Даже окончившие среднюю школу на «отлично» на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспектив, отчуждению, пассивности. Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Социально-профессиональную адаптацию принято рассматривать в трех аспектах:

- *медико-биологический аспект* (результат приспособления организма индивида и его психики к условиям профессиональной деятельности и общения);
- *психолого-педагогический аспект* (процесс социализации индивида в труде и результат этого процесса);
- *социальный аспект* (особый этап жизненного пути молодого человека, совпадающий по времени с окончанием обучения в системе народного образования и началом профессиональной трудовой деятельности) [17, с. 57].

Проблемы профессиональной адаптации первокурсников связаны с основным видом их деятельности – учебной деятельностью, которая протекает в трех взаимосвязанных и органически дополняющих друг друга учебных областях образовательного процесса:

- *учебно-познавательной* (деятельность происходит непосредственно в учебных аудиториях);
- *научно-творческой* (работа касается микронаучных программ определенных занятий);

• *практико-учебной* (деятельность в различных видах практики) [13, с. 94].

Каждой из этих сфер студенческой деятельности присущи общие и специфически-деятельностные характеристики, вкуче составляющие образовательный процесс, который протекает в условиях конкретной организационной системы управления.

Исследователи выделяют следующие конкретные **проблемы профессиональной адаптации**, с которыми будущий специалист сталкивается во время учебы [30]:

1. *Проблема образа профессиональной деятельности и субъективной концепции профессиональной подготовки*: первокурсник, как правило, не имеет ясного представления об ожидающей его работе, о ее задачах и средствах. Он оказывается не в состоянии оценить образовательную концепцию учебного заведения, вклад той или иной зачетной дисциплины в ее освоение. Имеющийся у него образ профессиональной деятельности (основа приобретения и систематизации знаний) диффузен, неструктурирован, во многом нереалистичен.

2. *Профессиональная некомпетентность*: в противоположность школе, в вузе общеобразовательные учебные задачи становятся профессионально-ориентированными, обзорность изложения материала сменяется детализированной целенаправленностью. С самого начала занятий преподавание строится на допущении лично заинтересованного, активного отношения студента к предметному материалу. По ряду дисциплин могут отсутствовать учебники. Таким образом, студенту, работающему с многочисленными первоисточниками, приходится в процессе занятий и самостоятельной работы выстраивать свою собственную концепцию. Школьная «работа на отметку» заменяется деятельностью по профессиональному самообразованию. Нередко полноценное восприятие лекций, участие в семинарах, практических занятиях требуют от студента большой эрудиции, определенных умений.

Кроме того, в ходе первого года обучения могут возникнуть профессиональные сложности, связанные с осознанностью выбора будущей профессии. Распространенной является ситуация, когда через некоторое время после поступления в вуз студент понимает, что сделал неверный выбор. Совершенно очевидно, что такой поворот событий не способствует успешной адаптации студентов к высшей школе и учебному процессу.

3. Принципиальное *отличие учебных нагрузок и форм организации учебной деятельности в вузе от таковых в школе*. Приученные к ежедневной опеке и контролю учебной деятельности в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитаны навыки самообразования и самовоспитания.

В средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: студенту не нужно каждый день что-то учить, решать, запоминать. Контроль за успеваемостью становится отсроченным; большая роль отводится самостоятельной работе как в планировании своего рабочего времени (в течение дня, недели, семестра), так и в выборе темы научной работы и организации консультативного взаимодействия с научным руководителем.

В результате у первокурсников нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, формируется уверенность в плане возможности все наверстать и освоить перед сессией, возникает беспечное отношение к учебе. Но во время сессии, не сдав все экзамены, не получив зачетов, студент, не обладающий высокой работоспособностью, самоорганизацией и мотивацией, теряет веру в себя и интерес к учебе.

Вышеуказанные проблемы, стоящие на пути успешной адаптации первокурсника в новой среде, значительно усугубляет неупорядоченный режим учебной аудиторной и внеаудиторной нагрузки из-за неравномерной загруженности по различным дисциплинам и трудностей составления расписания занятий в связи с нехваткой учебных аудиторий.

Все это вызывает дополнительное напряжение и повышает трудность у первокурсников, усугубляя проблему профессиональной адаптации.

4. *Проблема адаптации к стилю учебной деятельности*: поступив в вуз, бывший ученик сталкивается с совершенно новыми для него способами организации учебного процесса. Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, что порождает своеобразный отрицательный эффект – *дидактический барьер*. Первокурсники

кам недостает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. По сравнению со средней школой меняются как форма преподавания, так и форма отчетности обучающихся. Теоретический материал излагается на лекциях крупными порциями большому количеству людей; на освоение практических навыков выделяется другое время. Многие первокурсники на первых порах испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли [9]. Таким образом, отсутствует привычное чередование способов деятельности в рамках одного занятия (урока), помогающее концентрации внимания, что особенно важно при восприятии и осмыслении новых сведений; отсутствует, как правило, и «техническое» руководство со стороны преподавателя (студенту не указывают, что нужно записать, запомнить в первую очередь и т. п.). Приспособление к новым условиям требует много сил, из-за чего возникают существенные различия в деятельности и результатах обучения в школе и вузе.

5. Проблема адаптации к профессиональному неформальному сообществу: полноценное обучение, творческий рост студента, особенно в университете, невозможны вне партнерских, коллегиальных отношений со старшими профессионалами. Таким образом, студент должен «заинтересовать» собой преподавателя, научного руководителя, доказать свою готовность и способность общаться с ним не по-школярски исполнительно, а на равных.

6. Проблема жизненной ситуации и ценностно-смысловой сферы. Учебная деятельность – только одна из многих сторон жизни студента: в период получения высшего образования молодой человек продолжает свой личностный рост, сталкивается со многими проблемами, связанными с его вступлением в роль взрослого (новая среда сверстников и взрослых, пересмотр представлений о себе, необходимость заработка, возможный переезд в другой город и т. д.) [27, с. 14].

Современные социологические исследования позволили определить основные трудности, с которыми столкнулись студенты в начале студенческой жизни (табл. 1) [8, с. 18].

Распределение этих оценок в основном находит подтверждение в оценках проблем адаптации студентов ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ), выявленных в ходе исследования, проведенного весной 2007 г. [4, с. 12–20].

Таблица 1

Основные трудности, с которыми сталкиваются студенты в начале студенческой жизни*

Трудности адаптации	Процент
Перегруженность учебными занятиями, неудобное расписание	35
Неумение организовать себя	27
Недостаточный уровень довузовской подготовки	26
Недостаток свободного времени	22
Нехватка денежных средств, неумение их расходовать	21
Недостаточная работа академической группы	20
Отсутствие привычного круга общения	18
Особых проблем практически не было	17
Низкая техническая оснащенность аудиторий, лабораторий	14
Мало внимания со стороны декана, кафедры	13
Невозможность найти дело по душе, интересное занятие	13
Расходование большого количества времени на спорт, самостоятельность – в ущерб учебе	13
Плохие санитарно-гигиенические условия для учебных занятий	12
Сложности привыкания к новой обстановке, контактов с новыми людьми	8
Низкое качество преподавания	7

Постоянное решение этих проблем требует внутренней самоорганизации, умения распределять время и силы в крайне уплотненном учебном режиме, стимулирует работу по выявлению и осознанию жизненных приоритетов, уточнению текущих и перспективных планов. Так, по результатам социологических исследований, «довольны студенческой жизнью в большей степени студенты, мотивированные интересом к профессии, престижностью вуза и наличием способностей, склонностью к профессии. Недовольны в основном студенты, которые

* В мониторинговом исследовании различных аспектов социокультурной жизни студенчества, проведенного в 2007 г. под руководством профессора Ю. Р. Вишневого, участвовали студенты-третьекурсыники вузов Свердловской области.

руководствуются “внешними” мотивами: нежеланием идти в армию и стремлением продлить беззаботный период жизни» [7, с. 18].

Социологические исследования выявили также тесную взаимосвязь между *характером оценки адаптации* к студенческой жизни и *социальным самочувствием* студента: чем хуже социальное самочувствие студента, тем труднее и дольше идет процесс адаптации. В еще большей мере взаимосвязь социального самочувствия и продолжительности процесса адаптации прослеживается у студентов, проживающих после поступления в вуз отдельно от родителей.

Так, из 13 предложенных факторов, могущих оказывать влияние на длительность и характер процесса адаптации, студенты РГППУ выделили следующие: недостаток свободного времени, перегруженность учебного процесса, неудобное расписание. Среди факторов, способствующих быстрой и безболезненной адаптации, первокурсники назвали усовершенствование учебного расписания (35% респондентов), увеличение количества культурно-массовых мероприятий для первокурсников (37%). Половина опрошенных считает важной для процесса адаптации благоприятную атмосферу в вузе, доброжелательность. Треть первокурсников остро нуждается в помощи преподавателей, кураторов, во внимании с их стороны [4, с. 4–5].

Однако разные субъекты воспитания оказывают неодинаковую помощь в адаптации студентов в вузе. Так, по оценкам студентов, лишь 4% кураторов реально участвуют в процессе вузовской адаптации (табл. 2).

Таблица 2

Оценка студентами вклада субъектов их воспитания в адаптацию
(процент от числа ответивших) [8, с. 19]

Значения	Процент
Однокурсники	49
Сблизила совместная поездка на сельхозработы	22
Старшекурсники	20
Преподаватели	14
Сблизило совместное участие в смотрах, фестивалях, соревнованиях	14
В наш вуз поступило много моих друзей, подруг, знакомых	11
Кураторы	4
Студенческая профсоюзная организация	4
Никто и ничто особенно не влияло, и адаптировался в основном самостоятельно	33

Для успешной адаптации необходимым является проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, т. е. должна иметь место совместная деятельность. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия. «Нельзя человека научить мыслить методами внешнего побуждения и контроля до тех пор, пока он сам не попытается освоить новые формы организации психических процессов. Социологический анализ способов повышения эффективности социализации в современном быстро меняющемся мире побуждает активно включать в него то, что накоплено социальной антропологией в понимании человека и особенностей его природы» [19, с. 68].

В целом выявление проблем и трудностей социальной адаптации студентов к вузовской среде, определение путей их преодоления позволяет ускорить процесс вхождения студентов в вузовскую среду, повысить эффективность (в кратчайшие сроки, с наименьшими физическими и психическими затратами) процесса адаптации и производить корректировку воспитательной и учебной работы в вузах.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключается специфика социологического анализа социализации студенческой молодежи?
2. Что выступает основным способом социальной адаптации студенчества?
3. Какие существуют группы социально-психологических проблем адаптации студентов-первокурсников?
4. С какими областями образовательного процесса в вузе связаны проблемы профессиональной адаптации студентов-первокурсников?
5. Каковы критерии эффективности социальной адаптации первокурсников?
6. В чем выражается социальная адаптированность личности?

Библиографический список

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Ю. Аксарина. М., 2006.

2. *Андреева А. А.* Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте [Текст] / А. А. Андреева // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных диагностических методик: сб. М., 1988.

3. *Андреева Д. А.* О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе [Текст] / Д. А. Андреева // Человек и общество. 1973. Вып. XIII.

4. *Беликова Л. Ф.* Проблемы адаптации первокурсников: методика и технология социологической диагностики и проектирования [Текст] / Л. Ф. Беликова // Воспитание, развитие и саморазвитие личности студента-первокурсника: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч.-метод. ст. и материалов из опыта работы высш. учеб. заведений Респ. Татарстан и Свердл. обл. Казань, 2007.

5. *Белинская Е. П.* Человек в изменяющемся мире – социально-психологическая перспектива [Текст] / Е. П. Белинская. М., 2005.

6. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности [Текст] / П. Бергер, Т. Лукман. М., 1995.

7. *Вишневский Ю. Р.* Поступил. Ура! Что дальше? (адаптация глазами первокурсников в вузе) [Текст] / Ю. Р. Вишневский, Л. Н. Борнина // Студенчество: диалоги о воспитании. 2002. № 1.

8. *Вишневский Ю. Р.* Свердловское студенчество на рубеже веков: итоги 12-летнего мониторинга [Текст] / Ю. Р. Вишневский // Социальные проблемы современного российского общества: региональный аспект: материалы Всерос. конф. «XVII Уральские социологические чтения»: в 2 т. / под общ. ред. Ю. Р. Вишневского, Г. Е. Зборовского, В. Т. Шапко. Екатеринбург. 2008. Т. 1.

9. *Долгова Е. В.* Проблемы адаптации студентов к учебному процессу в вузе [Электронный ресурс] / Е. В. Долгова. Режим доступа: http://www.Rusnawka.com/9.EISN_2007/Philosophia/21271.doc.htm.

10. *Иваненков С. П.* Проблема классификации форм социализации [Текст] / С. П. Иваненков // Credo. 2005. № 2.

11. *Ковалева А. И.* Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория [Текст] / А. И. Ковалева // Социол. исслед. 2003. № 1.

12. *Коробова Л. В.* Управление социальной адаптацией молодежи к учебной деятельности в высшей школе [Текст] / Л. В. Коробова. Липецк, 1999.

13. *Коробова Л. В.* Управление социальной адаптацией молодежи к учебной деятельности в высшей школе [Текст] / Л. В. Коробова // *Право и образование.* 2003. № 1.

14. *Колоузиц Б.* Как жить после психической травмы [Текст]: пер. с англ. / Б. Колоузиц. М., 1992.

15. *Корель Л. В.* Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики [Текст] / Л. В. Корель. Новосибирск, 2005.

16. *Кусжанова А. Ж.* Взаимодействие общества, личности и государства в сфере образования [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / А. Ж. Кусжанова. М., 1996.

17. *Мелекесов Г. А.* Адаптационный процесс студентов педагогического вуза и его трудности [Текст] / Г. А. Мелекесов, И. А. Сыромицкая // *Вестн. Оренб. гос. ун-та.* 2004. № 2.

18. *Мельник С. Н.* Проблемы адаптации первокурсников к учебному процессу [Текст] / С. Н. Мельник // *Успехи соврем. естествознания.* 2004. № 7.

19. *Меренков А. В.* Социализация как взаимосвязь природного и социокультурного в человеческой деятельности [Текст] / А. В. Меренков // *Социальные проблемы современного российского общества: региональный аспект: материалы Всерос. конф. «XVII Уральские социологические чтения»* / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого, Г. Е. Зборовского, В. Т. Шапко. Екатеринбург, 2008. Т. 1.

20. *Московцев Н. А.* Социальная адаптация студента и современные образовательные технологии [Текст] / Н. А. Московцев // *Право и образование.* 2003. № 1.

21. *Налчаджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия) [Текст] / А. А. Налчаджян. Ереван, 1988.

22. *Образ жизни современного студента* [Текст]: социол. исслед. / отв. ред. В. Т. Лисовский. Л., 1981.

23. *Пономарев А. В.* Воспитательный потенциал студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного специалиста [Текст]: моногр. / А. В. Пономарев, М. А. Бердников; Урал. гос. техн. ун-т–УПИ. Екатеринбург, 2006.

24. *Психологические особенности первокурсников и проблемы их адаптации в вузе* [Текст]: тез. докл. конф. / ред. И. П. Лукьянова, О. С. Огнева; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2003.

25. *Психологическое обеспечение внедрения инноваций в образовательной сфере* [Текст] // *Инновации в образовании*. 2002. № 2.
26. *Психология развивающейся личности* [Текст]: учеб. пособие. М., 1994.
27. *Рубина Л. Я.* Перечитывая Э. Дюркгейма: взаимодействие социологии и педагогики в вопросах воспитания и образовательной деятельности [Текст] / Л. Я. Рубина. Екатеринбург, 2007.
28. *Современный воспитательный процесс: состояние и проблемы* [Текст]: материалы «круглого стола» // *Социол. исслед.* 2005. № 4.
29. *Солодникова И. В.* Социализация личности: сущность и особенности на разных этапах жизни [Текст] / И. В. Солодникова // *Социол. исслед.* 2007. № 2.
30. *Ульянова В. Ю.* Особенности адаптации первокурсников [Электронный ресурс] / В. Ю. Ульянова. Режим доступа: <http://zsu.zp.ua/spp/sppi/adapt.htm>
31. *Хорошко В. Т.* Основы организации процесса адаптации студентов к условиям вуза [Текст] / В. Т. Хорошко. М., 1979.
32. *Чайка В. Г.* Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / В. Г. Чайка. М., 2000.
33. *Якунин В. А.* Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / В. А. Якунин. 2-е изд. СПб., 2000.

Глава 2. СОЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА В ИССЛЕДОВАНИИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

2.1. Социологическое изучение проблем адаптации первокурсников на диагностической основе

Социальная адаптация первокурсников – это *управляемый процесс*, который можно рассматривать как самостоятельное направление в управлении воспитательной деятельностью вуза. Воспитательная деятельность учебного заведения – сложное психолого-социологическое образование, неравновесное, саморегулируемое, управляемое. Эта система открытая: она не только успешно взаимодействует с ближним и дальним социумом, но, осваивая его, сама становится мощным средством социализации.

При этом под *управлением адаптацией* имеется в виду упреждение или смягчение продолжительных, глубоких и широких кризисов в адаптации студентов к профессиональной деятельности. В этом смысле адаптация может рассматриваться как *упреждающая адаптация (УА)* [3]. Речь идет об управлении адаптацией студентов к реальной учебно-профессиональной деятельности, реальной учебной группе, преподавателям и конструируемой профессиональной деятельности. Упреждение или смягчение отрицательных проявлений кризисов возможно посредством реализации *функций УА*, предполагающих создание условий, использование адаптирующих средств, обеспечивающих повышение уровня адаптированности субъектов.

В качестве основных функций УА студентов к обучению в вузе можно выделить *диагностическую, прогнозирующую, обучающую, развивающую, рефлексирующую, корректирующую, компенсирующую и научно-методическую* функции.

В рамках такого понимания актуализируются вопросы социологического исследования проблем управления адаптацией студентов вуза [1, 7].

Одним из возможных способов изучения комплекса проблем профессиональной и социально-психологической адаптации первокурсников выступает *система совокупных технологий диагностико-проективной деятельности*^{*}.

^{*} Апробирована в 50-е гг. XX в. в практике управления организацией, а именно в процессе проведения изменений в организации, и получила название «системной технологии вмешательства в организацию» [4].

Такая система технологий строится с учетом объективно существующей обратной связи между диагностической, проектно-конструкторской и организационной стадиями в цикле управленческого решения.

Управленческий цикл – это ряд относительно самостоятельных этапов, стадий, действий, с необходимостью следующих один за другим: от постановки цели до ее достижения, а каждая из операций внутри этого цикла – это функция управленческого цикла (рис. 2).

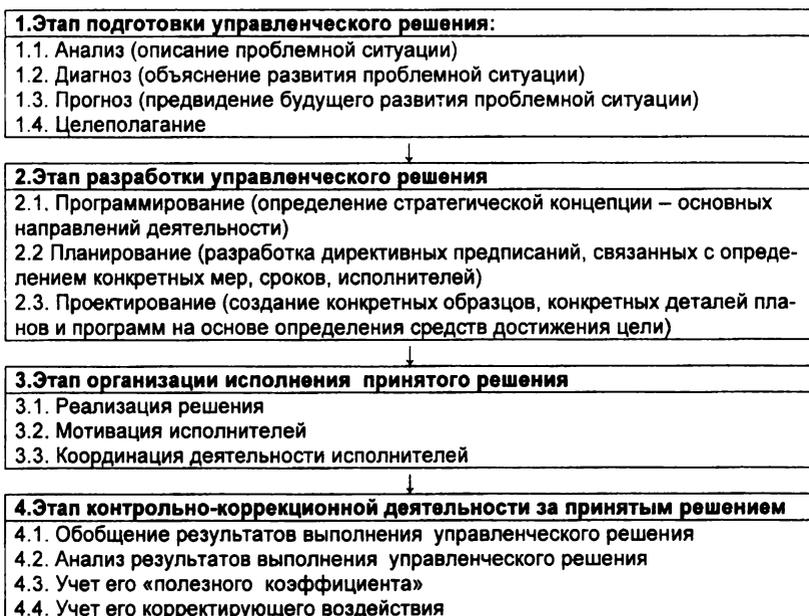


Рис. 2. Управленческий цикл разработки и исполнения управленческого решения

Каждому из четырех этапов цикла управленческого решения присущи свое содержание, свои конкретные задачи, решение которых требует осуществления определенных процедур и операций. В таком ряде структурных этапов управленческой деятельности ни один из них не может быть исключен без деформации всего управления или снижения его эффективности.

Решение более или менее важной задачи включает множество циклов, их количество зависит от специфики задачи.

Если несколько укрупнить модель управленческого цикла, то можно выделить три основных этапа (рис. 3).



Рис. 3. Основные этапы цикла принятия и реализации управленческого решения (t_1 – t_3 – этапы цикла)

Содержание системы совокупных технологий (социальной диагностики, социального проектирования и внедрения управленческих решений), сформированной на основе такой интерпретации управленческого цикла, составляют следующие этапы (фазы) управленческой деятельности:

- компетентный анализ (описание) конкретной проблемной ситуации; диагноз (объяснение проблемы, ее причин, факторов, особенностей проявления и функционирования в конкретной социальной среде);
- разработка социальных проектов, программ, планов по решению выявленной проблемы; их осуществление, реализация;
- внедрение социальных, программ, планов, проектов (см. рис. 3).

Сущность социологической диагностики и проектирования как взаимосвязанных этапов управленческого цикла состоит в том, чтобы обеспечить процесс оценки управления деятельностью с позиций соотношения его состояния с необходимым (желательным) для обеспечения наилучшего режима функционирования или развития этой системы деятельности с помощью присущих социологии средств.

С учетом особенностей *управления воспитательной деятельностью в вузе* данная системная технология может быть использована для решения проблем этой деятельности, отдельных ее направлений, в том числе адаптации первокурсников.

Социальная диагностика и проектирование в этой сфере востребованы сегодня как актуальные направления реализации *социологического*

подхода к воспитанию, требующего учета влияния среды, социального окружения на индивида при одновременном анализе внутреннего мира человека, его ценностей, установок; учета важной роли воспитания в ориентации человека для жизни в обществе с непрерывно меняющимися социальными условиями и институтами. Потому воспитание часто сегодня понимается именно как «социальное воспитание».

В современных условиях создание надежных социологических процедур и средств управленческой диагностики и проектирования в сфере воспитания (в том числе и автоматизированных) актуализируется хотя бы потому, что стало недостаточным использование стандартного сравнительного анализа, апробированного арсенала социологических средств. При этом следует признать, что диагностико-проективный процесс носит сегодня поисковый, научно-исследовательский характер и находится на стыке науки и практики.

Социальная диагностика – синтезированная теория и практическая деятельность, продуктивно объединяющая научные и методические потенциалы социологической и психологической диагностики. Она зародилась в рамках *промышленной социологии*, которая выявляет болевые точки в социальном развитии трудовых ассоциаций, определяет социальные приоритеты, занимается прогнозированием в развитии социального потенциала именно **социальной организации**, понимаемой как совокупность связей, отношений между людьми, возникших в процессе их взаимодействия. Социальная организация формируется как социальная среда, включающая в себя социальные группы, статусы, нормы, отношения лидерства, сплоченности-конфликтности и т. д.

С учетом современного состояния теоретических и практических наработок правомерно говорить о применении социальной диагностики и в сфере образования, в том числе высшего образования. Социальная организация здесь будет пониматься как социальная среда вуза, включающая в себя социальные группы преподавателей, студентов, администрации, их статусы, нормы, отношения.

Особенности *социологической диагностики как вида социальной диагностики* во многом определяются спецификой социологии как науки, специфической отрасли прикладной социологии – социальной инженерии, что обосновывает особенности взгляда на цели, задачи, объект, способы данного вида диагностики и понимание ее сущности [8].

В рамках *социоинженерного подхода* социальная диагностика рассматривается и как самостоятельное направление деятельности, и как специфический процесс деятельности в системе принятия решений, и как разновидность социальной технологии, реализуемой с помощью системы специфических социологических средств. Так, в рамках структуры управленческой деятельности, ее управленческого цикла диагностика включена в цикл управленческого процесса наряду с другими видами управленческой деятельности (анализом, прогнозом, программированием, планированием, организацией и мотивацией, контролем). Но чаще всего диагностика выступает как самостоятельное направление деятельности социолога в логически последовательной цепочке взаимосвязанных *направлений социоинженерной деятельности*: инженерно-исследовательской (реализуемой посредством диагностических, проективных и инновационных социологических исследований), инженерно-конструкторской, организационно-технологической, управленческо-консультативной. Исходя из этого, диагностика рассматривается как одно из направлений, точнее, как начальный этап социоинженерной деятельности, реализуемый в виде социологических диагностических исследований [9].

Социологическое диагностическое исследование, являясь одним из видов апробированных *социоинженерных исследований* (наряду с проективным, инновационным), направлено на решение практических социальных проблем и, в первую очередь, проблем управления на разных уровнях: социальной организации в целом, целевых групп и первичных коллективов, отдельного человека.

Основное *отличие* социологической диагностики от традиционного оценочного социологического исследования состоит в том, что оценочное исследование всегда имеет целью получение нового знания об объекте, а диагностика – лишь описание состояния объекта и прогнозирование его поведения. Эта информация используется для выработки решения о необходимости воздействия на объект и направленности такого воздействия. Ведется описание объекта в целом, и при этом основная цель диагностики состоит в повышении эффективности изучаемого объекта. Этим и объясняется сфера применения социологической диагностики – сфера управления.

«Смысл» диагностики сводится к определению причин или условий дисфункций, возникновения патологии или социальных про-

блем, что рассматривается как основа для принятия решений о внесении соответствующих корректив в организацию.

Содержание социодиагностики включает анализ конкретной ситуации, выявление наличных проблем, типологизацию социальных проблем для формирования средств их разрешения.

Наиболее распространенная интерпретация понятия «социальная проблема» следующая: **социальная проблема** – это разрыв между действительным и желательным, создающий своеобразное поле неопределенности. Иначе, социальная проблема – это осознаваемое людьми противоречие (несоответствие) между должным (желательным) и фактическим, которое вызывает напряженность и которое они намереваются преодолеть.

Будучи по определению субъективным отражением реальных или вымышленных противоречий или препятствий, возникающих у субъекта деятельности по поводу этой деятельности, *проблема всегда социальна*, в том смысле, что ее носителем является социальный субъект (человек, группа, коллектив, организация). *Социальное противоречие становится проблемой* тогда, когда оно является результатом нарушения нормального функционирования и развития социального организма (общества в целом, его отдельных социальных образований); затрагивает жизненно важные потребности, коренные интересы, ценности людей; оно осознается, оценивается, переживается людьми; вызывает ответное социальное действие, направленное на его разрешение.

Внутреннюю структуру проблемы составляют следующие элементы:

- *предмет* (характеризует возникшее противоречие, которое выражается в вопросе «В чем суть проблемы?»);
- *объект* (определение его связано с ответом на вопрос «Где возникла проблема?»);
- *субъект* (тот, кто связан с проблемой);
- *связи* (отражаются в вопросе «С чем связана проблема?»);
- *цель решения* (выражается в вопросе «Для чего необходимо решать проблему?»).

Эти структурные элементы должны находить отражение в формулировке проблемы.

Цель социологической диагностики заключается в проникновении в сущность социальных проблем, свойственных социальному объ-

екту или явлению, и в их описании в системе показателей норм, нормативов, ориентиров диагностируемой сферы жизнедеятельности. Кроме того, в процессе диагностики требуется определить степень важности тех или иных проблем и порядок срочности их решения.

Структура социологической диагностики сводится к трем элементам:

1) оценка *фактического состояния* объекта на основе заранее определенного набора показателей;

2) определение (тем или иным образом) *эталонного (нормативного) состояния* объекта или режима работы. Социальная норма в самом широком смысле понимается как мера должного. Нормативное состояние социального объекта – это соответствие состояния объекта специфике ситуации и специфике объекта (организации, процесса, явления), т. е. достижение благоприятного состояния, которое трактуется как совокупность его существенных свойств, обеспечивающих максимально полное и качественное функционирование для достижения цели;

3) определение отклонений реального состояния от эталонного как основы для принятия управленческих решений.

Таким образом, проблема возникает в случае отклонения от существующего стандарта. Потому неотъемлемой частью диагностики на всех ее этапах является сравнение должного и реального состояния объекта. Для сравнения используются нормативные эталоны, стандарты, выбранные как *желаемые показатели*. В ходе проведения диагностики важно выделить такие сравнения, которые помогут определить потенциальные результаты (стандарты будущего): на них будет базироваться принятие стратегических путей решения социальных проблем.

Исходя из системного понимания *воспитания в образовательном учреждении*, следует подчеркнуть, что *предметом диагностического исследования* может выступать *воспитательная система в целом*, охватывающая весь педагогический процесс (учебную и внеучебную деятельность студентов), и *система воспитательной работы* как совокупность целенаправленных, взаимосвязанных направлений внеучебных мероприятий, организующих досуг студентов.

Так, специфика исследования *воспитательной системы* предполагает изучение ее в следующих условиях:

- функционирования (выполнения в полном объеме и качественно всего набора функций, способствующих реализации целей системы);

- развития (удовлетворения потребностей субъектов воспитательной системы);

- управления (эффективности целенаправленного воздействия воспитательной системы – ее структуры, функций, механизма).

В практике управления воспитательной деятельностью в образовательном учреждении могут быть применимы два варианта социологической диагностики.

Первый вариант сводится к выявлению и определению приоритетности проблем, возникающих у различных групп управленцев в процессе реализации программы воспитательной деятельности в конкретной ситуации. Второй вариант социологической диагностики реализуется при подготовке организационных проектов, внедрении при организации воспитательной деятельности новшеств, формировании и изменении состава первичных коллективов. Эта диагностика осуществляется на основе специфических социальных технологий, специализированных алгоритмов, сложившихся в рамках социологической деятельности.

Источниками получения диагностической информации в исследовании воспитательной системы могут выступить *высказывания* (информация со слов, суждений студентов, преподавателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и др.); *анализ* учебно-воспитательной деятельности организации на основе информации из *объективных источников* (это могут быть статистические данные, приказы, распоряжения, программы воспитательной работы, протоколы заседаний, самостоятельные наблюдения исследователя и др.).

Оба эти источника взаимно дополняют друг друга, требуют сочетания: если ориентироваться только на высказывания, то можно попасть в ловушку мифов, заблуждений – в ловушку сознательного ограничения информации. Если анализировать проблемы только на основании объективной информации, без обращения за пояснениями к работникам организации, то картина может возникнуть неполная.

Социологическая диагностика – это творческий и трудоемкий процесс, который не поддается стандартизации. Тем не менее, общая схема *методики осуществления диагностики* сложилась, и ее можно рассматривать в качестве исходной базовой модели [10]. Она включает в себя ряд этапов:

1. Предварительное ознакомление с объектом, которое предполагает получение достоверного представления о предмете изучения,

определение его сильных и слабых сторон, возможных направлений изменения и совершенствования.

2. Проведение общей диагностики, т. е. постановка задач, выделение состава диагностируемой ситуации, определение эталонных (нормативных) параметров ситуации, выбор методов диагностирования.

3. Проведение специальной диагностики по каждой из взятых для углубленного исследования проблем данной ситуации, анализ показателей проявления каждой проблемы.

4. Построение выводов, на основе которых делается заключение, разрабатываются управленческие решения по разрешению выявленных проблем.

С учетом данного алгоритма диагностики, предполагающего обязательную разработку управленческого решения, мы предлагаем *инновационную модель диагностико-проективного исследования*, где в качестве такого управленческого решения выступает проект как система средств, обеспеченных ресурсами, по разрешению выявленных проблем. Основанием для данной модели выступает наличие объективной обратной связи проектирования и диагностики как взаимосвязанных этапов управленческого цикла. Проектирование в качестве деятельности по созданию прообраза будущего состояния объекта первоначально предполагает выявление наличных проблем этого объекта, которые можно обнаружить с помощью диагностики.

Исходя из специфики такого исследования, в технологии *организации диагностико-проективного исследования* воспитательной деятельности в образовательном учреждении, различных направлений этой деятельности (в том числе адаптации студентов-первокурсников) выделяются следующие *этапы*:

Первый этап. Первичное интервью с ответственным за организацию воспитательной работы (на уровне вуза или факультета, института) с целью выявления проблемной ситуации и корневой проблемы, которая и будет определена в качестве темы исследования (прил. 1).

Второй этап. Анализ документов, важных для сбора информации по теме исследования.

Третий этап. Интервью по теме исследования с представителями различных социальных групп, определенных ответственным за воспитательную работу (с деканами или с заместителями деканов, с кураторами),

а также с представителями общественных организаций, со старостами, студентами (прил. 2).

Четвертый этап. Обработка полученной диагностической информации (прил. 3). Систематизация выявленных управленческих проблем воспитательной деятельности методом «дерева проблем»; разработка «дерева норм» (нормативного, должного состояния воспитательной работы, управленческой ситуации в образовательном учреждении); выявление отклонений от нормативного состояния.

Пятый этап. Подготовка и проведение *групповой работы* по конструированию программы, плана *социального проекта* на базе проведенной диагностики методом *мозгового штурма*, деловой игры или другими методами с участием студентов, а также ответственных за воспитательную деятельность в вузе, в институтах, на факультетах: кураторов, преподавателей, представителей общественных студенческих организаций (прил. 4).

В качестве варианта данного алгоритма диагностико-проективного исследования может выступать разработка социального проекта в ходе проведения групповой работы без опоры на предварительную диагностику (более подробно об этом будет рассказано в гл. 3).

Самое сложное в проведении социологической диагностики при исследовании социальных процессов (в том числе воспитательной работы и ее направлений) – это определение *комплекса показателей* социальной проблемы – ее структурных характеристик, выражаемых с помощью количественных и качественных показателей. В совокупности все эти характеристики позволят выделить в качестве проблемы, на которую направлен проект, самое значимое социальное противоречие.

В результате попыток разработки модели установления степени развития воспитательной работы с большей долей объективности по сравнению с традиционной оценкой была создана *модель системы относительных критериев* [5].

Комплекс относительных критериев составляют показатели, характеризующие организационно-правовую основу, условия и средства организации воспитательной работы, оценку процесса воспитательной деятельности, результативность воспитательного процесса, анализ оценки и коррекции воспитательной деятельности.

Предлагаемые показатели служат для установления условий и факта реализации воспитательной функции и измерения некоторого

уровня развития деятельности, направленной на воспитание студентов. Критерии воспитательной деятельности и соответствующая им шкала оценки эффективности не исчерпывают всего многообразия подходов к повышению эффективности оценки и анализа воспитательной работы, они лишь указывают основные направления в организации этого сложного процесса.

Представленные критерии должны быть дополнены качественными показателями, полученными в результате проведения анкетных опросов, наблюдений за уровнем организации, содержанием, качеством проводимых мероприятий, характером взаимоотношений субъектов процесса обучения и воспитания, состоянием воспитанности, культуры студентов.

Выявленные в ходе общей и специальной диагностики проблемы и составляют социальный диагноз. Корректировка выявленных проблем, полученных результатов может осуществляться путем совместной работы с практическими работниками, занятыми в этой социальной сфере.

Таким образом, социодиагностика проблем воспитательной деятельности в вузе, в том числе адаптации первокурсников, позволяет: оценить обоснованность целей деятельности и выявить проблемы, которые возникают в ходе их достижения; научно обосновать социальные проблемы, ранжировать их по степени значимости, определить последовательность их решения; эффективно использовать ресурсы организации этой деятельности; выступить своего рода мониторингом (системным, регулярным обследованием воспитательной деятельности вуза в целом, подразделений; исследованием отдельных проблем), позволяющим отслеживать, как в вузе решаются жизненно важные проблемы студентов, в том числе студентов-первокурсников.

2.2. Методы социологической диагностики

Специфика социологического диагностического исследования проблем адаптации первокурсников предопределяет и особенности методов, инструментария проведения такого исследования.

Методы социодиагностики как специальные приемы ведения диагностики – это путь к источнику информации о социальных проблемах. Они направлены на оценку состояния социального объекта с целью решения вопроса о необходимости изменения его состояния.

В зависимости от специфики диагностируемой проблемы или явления могут использоваться как общенаучные, так и частные методы исследования. Методы могут конкретизироваться в различных методиках (совокупность приемов преобразования конкретного объекта деятельности).

При этом *особенность инструментов* для реализации диагностических методов заключается в том, что структура любого из них должна содержать три необходимых в диагностике блока вопросов (заданий): вопросы (задания), позволяющие выявить реальное состояние социальной проблемы; вопросы (задания), связанные с нормативным (желательным) состоянием проблемы; вопросы (задания), позволяющие выявить степень отклонения реального состояния от должного (нормативного, желательного) с целью выработки решения выявленной проблемы [10].

В практике социологической диагностики сложились три группы методов, которые можно рекомендовать к использованию в практической диагностической деятельности в образовательном учреждении:

- 1) методы сбора информации;
- 2) методы обработки, анализа информации;
- 3) методы определения приоритетов проблемы.

К *первой группе методов*, которые позволяют получить наиболее достоверную информацию о проблемах социального объекта исследования, можно отнести диагностическую беседу, интервью, анкетирование, тестирование, наблюдение, анализ документов, экспертные оценки и др.

Методы сбора первичной информации о проблемах адаптации первокурсников целесообразно использовать на начальном этапе диагностики, что предполагает опору не только на субъективные, но и на объективные источники информации – ознакомление с имеющимися документами и статистическими материалами. Так, важно изучить соответствующие нормативные документы, справки, отчеты (например, концепцию воспитательной работы в вузе, программу адаптации первокурсников в конкретных подразделениях вуза и др.).

Рассмотрим некоторые из этих методов. Обычно методы диагностики подразделяют на *контактные* (с использованием экспертных оценок) и *бесконтактные* (с использованием анализа статистических данных, анализа деятельности и др.).

Самым универсальным методом сбора и поиска информации является интервью. *Диагностическое интервью* за счет специально сформулированных вопросов, задаваемых в определенной последовательности, позволяет расширить объем необходимой информации, разрушить стереотипы, отсеять эмоциональные высказывания респондента от рациональных суждений, выявить глубинные убеждения и тем самым проблематизировать беседу – подчинить задаче выявления социальных проблем.

В зависимости от цели исследования выделяют следующие виды диагностического интервью:

- *осваивающее (ознакомительное)*, которое нацелено на получение общих сведений об организации, например, о профиле факультета (института), истории вуза, института; о структуре студенческого контингента, сложившейся системе работы с первокурсниками и др.;

- *развивающее*, которое имеет более сложную структуру, специальную технологию, главная его задача – выявить социальные проблемы, ориентируясь на ответы респондента, отталкиваясь от них [6, с. 242].

По степени активности исследователя и респондента выделяют два вида интервью: свободное и формализованное. Эффективность интервью зависит от степени его подготовленности. Это относится и к человеку, у которого берут интервью (его предупреждают о запланированном разговоре), и к исследователю (он должен предусмотреть для себя схему, определяющую, какую информацию, в каком объеме и от кого он может и должен получить). При *свободном интервью* исследователь не оказывает большого влияния на направленность беседы, а лишь изредка задает наводящие вопросы. Степень формализации развивающего интервью с каждым из респондентов определяется необходимостью структуризации вопросов, подчиненных одной цели. Потому выделяют еще и *полуформализованное интервью*, в ходе которого роль исследователя, его проводящего, значительно активнее: респондент лишь отвечает на его вопросы. Вместе с тем, это именно полуформализованное интервью, потому реальное содержание такой беседы всегда будет индивидуализированным в том смысле, что это общение двух индивидуальностей, причем предпочтительно на языке респондента.

В соответствии с технологией диагностического исследования проблем адаптации первокурсников *в режиме групповой работы* предполагается интервью как с ответственными организаторами вос-

питательной работы с первокурсниками на уровне института (факультета) или вуза в целом (деканами, заместителями деканов) (см. прил. 1), так и с кураторами, преподавателями, а также студентами-первокурсниками, непосредственно вовлекаемыми в процесс адаптации, решения ее проблем. Известно, что чем больше лиц, заинтересованных в решении социальных проблем, вовлечено в интервью, тем больше будет сторонников будущего процесса изменений, тем больше альтернативных подходов и «точек роста» будет определено. Примерный перечень вопросов, методических приемов проблематизации респондентов приведен в прил. 2.

Метод интервью в диагностическом исследовании адаптации первокурсников обладает определенными преимуществами:

- дает возможность установить личный контакт с ответственными организаторами воспитательной работы в вузе, в институтах (на факультетах);
- позволяет следить за ходом мыслей, расстановкой приоритетов и эмоциями респондентов, что обеспечивает возможность получения более достоверной информации, необходимой для диагностики социальных проблем;
- дает возможность студентам почувствовать свою значимость и приобщенность к исследованию, что важно для этапа выработки и реализации решений;
- позволяет видеть поведение студентов, соблюдение ими формальных и неформальных правил и осуществлять другие наблюдения;
- личный контакт может быть использован для получения дополнительной информации.

Среди недостатков необходимо отметить, что проведение диагностического интервью отнимает много времени. Сложность заключается еще и в том, что бывает трудно сделать выбор респондентов, имеющих отношение к означенным проблемам. Кроме того, поскольку большая часть собранной информации бывает не структурирована, это затрудняет последующий анализ содержания полученной диагностической информации.

Первое интервью со студентами, как правило, занимает много времени, но по мере ознакомления с проблемами каждое последующее интервью становится короче. Расписание для интервью предусматривает, как правило, не более четырех интервью в день продол-

жительностью 1 час каждое с интервалами в 1,5 часа. Исследователь использует удобную для него схему фиксации услышанного и увиденного в процессе интервью (использует либо диктофон, либо помощь ассистента).

В результате проведения диагностического интервью у исследователя накапливается большое количество информации, обработав которую, он может составить исходный перечень социальных проблем (например, в виде «дерева проблем»).

Диагностический метод **анкетирования** предназначен для выявления мнений о социальных проблемах у большого круга лиц. При проведении анкетирования необходимо учитывать следующие *требования*: должна быть сформулирована на понятном для респондента языке цель исследования; сами вопросы анкеты должны быть краткими и простыми и быть расположены в логическом порядке; целесообразно группировать вопросы для облегчения их дальнейшей обработки.

В практике диагностики социальных проблем отдельного человека применимы **диагностические тесты**, которые нацелены на получение более углубленной информации с помощью вопросов, рисунков, геометрических фигур и других исследовательских материалов. Существуют тесты, которые позволяют определить уровень тревожности лица, стрессоустойчивости, степень его общительности и коммуникабельности.

Наблюдение в социодиагностике адаптации студентов может производиться как во время непосредственного присутствия исследователя на собраниях, совещаниях, советах, так и в период групповой работы исследователя со студентами, с командой менеджеров-организаторов исследуемого процесса деятельности. Наблюдения исследователя можно представить в виде сочетания диагностического наблюдения, стороннего наблюдения и диагностики по слабым сигналам [2, с. 161].

В результате социодиагностики с использованием методов сбора информации исследователь получает состоящий, как правило, из нескольких десятков пунктов перечень проблем, которые необходимо систематизировать, структурировать, возможно, уменьшить их число за счет исключения второстепенных. И затем возникает задача их обработки, оценки и упорядочения с использованием **методов обработки и анализа данных**, относящихся ко *второй группе методов* социодиагностики.

Первичные эмпирические данные, каковыми являются записанные экспертные оценки, вначале приводят в такую форму, чтобы их можно было использовать как исходный материал для анализа. С этой целью используется простое упорядочение значений, их попарное или последовательное сравнение, а также другие процедуры, обеспечивающие идентификацию измеряемых переменных или их ранжирование. Далее с ними ведется работа, как это принято в социологии. При обработке данных возникает необходимость предпочесть некоторые из методов обработки.

К числу этих методов относятся метод классификации, метод корреляции, метод сравнительного анализа проблем, метод контент-анализа и др. Реализация каждого из методов данной группы включает анализ проблемы, анализ факторов, вызывающих проблему, анализ взаимного влияния этих факторов, сравнение различной информации и др.

Так, использование *метода корреляции* предполагает выявление взаимной связи, взаимного влияния проявлений, факторов, индивидуальных особенностей, установленных во время проведения диагностики. Этот метод позволяет выяснить характер и степень взаимовлияния между исследуемыми событиями, явлениями, особенностями поведения. Без такого корреляционного анализа крайне затруднительно бывает определить, какова причина и в чем следствие того или иного явления, поведения, конфликтной ситуации.

Сравнительный анализ проблем является неотъемлемой частью диагностики на всех ее этапах. Для сравнения используются нормативные эталоны, стандарты, выбранные как *желаемые показатели*. В таком качестве, в частности, могут выступить так называемые социальные образцы – организации, социальные группы, отдельные индивиды, у которых подобные проблемы были успешно решены. В ходе проведения диагностики важно выделить такие сравнения, которые помогут определить потенциальные результаты (стандарты будущего), являющиеся базой для разработки стратегических путей решения социальных проблем.

К методу сравнительного анализа проблем близок и метод *контент-анализа*, который также основан на сравнительном сопоставлении высказываний как смысловых единиц и их подсчете.

К *третьей группе диагностических методов* относят *методы определения приоритетов проблемы*. Дело в том, что многие соци-

альные проблемы имеют комплексный характер и могут состоять из множества подпроблем, которые, в свою очередь, включают более мелкие подпроблемы. Задача исследователя – с опорой на работу группы экспертов выявить наиболее содержательные проблемы либо сформулировать корневую проблему, от решения которой зависит решение всех выявленных проблем.

Экспертные методы исследования диагностической информации предполагают привлечение к проведению диагностики широкого круга специалистов, включая аналитиков из смежных областей деятельности, в тех случаях, когда диагностико-аналитическую информацию получить негде; когда в процессе диагностики требуется определить степень важности тех или иных проблем и порядок срочности их решения.

Могут применяться такие экспертные методы, как метод парных и множественных сравнений, метод ранжирования альтернатив. *Метод парных сравнений* предполагает, что эксперту последовательно предлагают пары альтернативных решений; после выбора из каждой пары наиболее оптимального решения они ранжируются по степени предпочтительности. Широкое распространение получил *метод ранжирования альтернатив*, в процессе использования которого эксперт упорядочивает, например, все имеющиеся варианты решения исследуемых социальных проблем по определенному рангу как наименее или наиболее предпочтительные. Такая группировка альтернативных вариантов облегчает окончательный выбор одного из них соответственно возможностям и условиям.

Наряду с экспертными методами на определение приоритетности проблем нацелены *методы дифференциации*. В практике управленческого консультирования используются методы «дерева проблем», «дерева целей» и метод графа проблем.

При применении «дерева» для выявления и уточнения социальных проблем говорят о *«дереве проблем»*. Он основан на понимании того, что в реальной жизни общества, организации, общности социальные проблемы обычно образуют систему иерархического характера.

«Дерево проблем» – это диаграмма, на которой проблемы расположены в иерархическом порядке. Данный метод пока мало разработан, но общие подходы определены: «дерево проблем» строится как бы снизу вверх. Первый вариант такого «дерева» представлен на рис. 4.

Одна или несколько проблем занимают на этом «дереве» коренное или, точнее, ключевое положение (коль скоро ее решение открывает дорогу для решения других проблем); еще несколько проблем являются как бы субключевыми, производными первого порядка («ствол дерева»); затем следуют более многочисленные – производные третьего, четвертого и последующих порядков («сучья дерева»). При этом производные принимаются не как логически проистекающие одна из другой, порождающие одна другую, а как последовательно *получающие возможность разрешения* по мере разрешения предыдущих: чтобы перейти к проблемам следующего уровня, должны быть решены проблемы предыдущего. На последнем уровне такой декомпозиции каждой подпроблемы должны быть представлены количественные или качественные показатели.

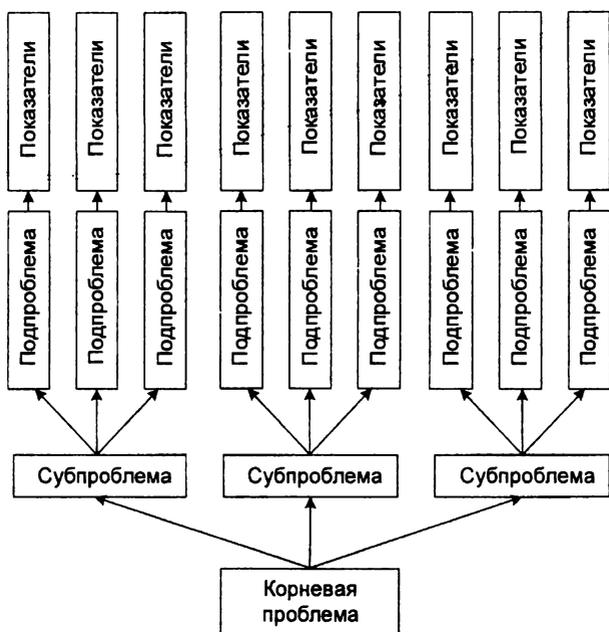


Рис. 4. «Дерево проблем»

Таким образом, описание проблемы должно быть представлено в виде ее структурных характеристик с помощью количественных и качественных показателей.

Второй вариант «дерева проблем» позволяет систематизировать проблемы посредством выделения причинно-следственных связей между ними (рис. 5).



Рис. 5. «Дерево проблем», отражающее причинно-следственные связи между проблемами

Сначала проблема формулируется сжато, затем выбираются две связанные между собой проблемы и размещаются следующим образом:

- если одна проблема является следствием другой, то она опускается на уровень ниже;
- если она является причиной, то помещается выше;
- если проблемы не являются ни причиной, ни следствием по отношению друг к другу, то они помещаются на одном уровне.

Таким образом, в данном случае метод «дерева проблем» позволяет выявить причинно-следственные связи и тем самым провести более детальный анализ проблемной ситуации.

Метод *«дерева целей»* – это метод последовательной декомпозиции. Он исходит из того, что каждая глобальная цель делится на подцели (которые стоят на пути достижения главной), пока не будет достигнут уровень настолько конкретных целей (с точки зрения интересующих нас задач), что дальнейшее деление не будет иметь смысла. Иначе говоря, термин «дерево» подразумевает использование иерархической структуры, полученной путем разделения общей цели на

подцели, а их, в свою очередь, на более детальные составляющие, которые можно назвать подцелями нижестоящих уровней или, начиная с некоторого уровня, функциями.

Метод «дерева целей» ориентирован на получение полной и относительно устойчивой структуры целей, т. е. такой структуры, которая на протяжении какого-то периода времени мало изменялась при неизменно происходящих в самой развивающейся системе изменениях.

Метод *графа проблем* предполагает построение матрицы – графического изображения в виде круга, в виде таблиц, схем, содержащих данные, которые помогают определить приоритетность решения проблем.

Возможная методика обработки материалов индивидуальных интервью в процессе диагностики социальных проблем и их дифференциации, апробированная в практике социодиагностики, помещена в прил. 3.

Вышеперечисленные методы не исчерпывают всего многообразия методических способов и приемов осуществления социальной диагностики. Не умаляя значения каждого метода, следует отметить, что только комплексное их применение позволяет получить наиболее адекватную картину реального положения дел. Правильное их использование открывает широкие возможности для значительного повышения объективности, достоверности и эффективности данной технологической процедуры.

Таким образом, социологическая диагностика – особый вид социологического исследования – является трудоемким, сложным процессом. При этом определение диагноза – это заключительный этап социальной диагностики, далее начинается разработка конкретных программ, проектов решений по преодолению, поддержанию или развитию выявленных процессов и тенденций в исследованном социальном объекте или явлении.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит отличие технологии диагностики от технологии анализа?
2. Что понимается под корневой проблемой?
3. Назовите особенности социологической диагностики социальных проблем.
4. Каковы особенности структуры любого метода, применяемого в диагностическом исследовании, в отличие от традиционного, описательного социологического исследования?

5. В чем специфика диагностического интервью?
6. В чем особенности технологии метода парных сравнений при обработке материалов диагностических интервью?

Библиографический список

1. *Беликова Л. Ф.* Основы социальной диагностики и проектирования в управлении организацией [Текст]: учеб. пособие / Л. Ф. Беликова. Екатеринбург, 2007.
2. *Лапыгин Ю. Н.* Основы управленческого консультирования [Текст]: учеб. пособие / Ю. Н. Лапыгин. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2006.
3. *Мирзаянова Л. Ф.* Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) [Текст] / Л. Ф. Мирзаянова; науч. ред. Т. М. Савельева. Минск, 2003.
4. *Моргунов Е. Б.* Модели и методы управления персоналом [Электронный ресурс] / Е. Б. Моргунов. Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/library>
5. *Оценка* воспитательной работы в вузе [Текст] / П. В. Зуев [и др.]. Екатеринбург, 2003.
6. *Пригожин А. И.* Современная социология организаций [Текст]: учеб. / А. И. Пригожин. М., 1995.
7. *Проблемы* адаптации первокурсников вуза: методика и технология социологической диагностики и проектирования [Текст] / Л. Ф. Беликова [и др.] // Научно-методическое обеспечение воспитательного процесса в профессионально-педагогическом вузе: практико-ориентир. моногр. Екатеринбург, 2007.
8. *Резник Ю. М.* Социальная инженерия: предметная область и границы применения [Текст] / Ю. М. Резник // Социол. исслед. 1994. № 2.
9. *Щербина В. В.* Социологическая диагностика (специфика, типы, функции, структура) [Текст] / В. В. Щербина // Вестн. МГУ. Сер. 18. 1995. № 4.
10. *Щербина В. В.* Средства социологической диагностики в системе управления [Текст] / В. В. Щербина. М., 1993.

Глава 3. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

3.1. Адаптация первокурсников вуза как объект социального проектирования

В практике совершенствования управления воспитательной работой в образовательном учреждении (в том числе управления адаптацией первокурсников) приемлемы технологии социального проектирования на базе социальной диагностики.

Проектирование – это вид управленческой деятельности, которая связана с конструированием, придумыванием нового способа решения проблемы, преодоления трудности. Проектная деятельность связана с преобразованием социальной системы, процесса в соответствии с некоторым идеалом. *Проект как мыслительная конструкция* какого-нибудь изменения может выступать в виде *модели, прототипа, прообраза*.

Цель социального проектирования – преобразование объекта, связанное со стремлением придать этому объекту желаемые черты и свойства. Так, цель проектирования в сфере адаптации первокурсников вуза связана с конструированием средств создания оптимальных условий профессиональной и социально-психологической адаптации студентов первого курса к реальной учебно-профессиональной деятельности, реальной учебной группе, преподавателям и конструируемой профессиональной деятельности.

Будучи одной из форм выработки и принятия решений, проектирование выступает как *важный элемент цикла управления*, который обеспечивает реализацию других его функций: проектирование используется как один из компонентов социальной управленческой деятельности, когда разрабатываются различные варианты решения социальных проблем.

На основе определенной интерпретации имеющихся идей в рамках *социоинженерного подхода*, закономерностей управленческого цикла особенности технологии проектирования могут быть объяснены необходимостью учета *объективно существующей обратной связи* между диагностической, проектно-конструкторской и организаци-

онной стадиями в цикле управленческого решения. В данном контексте проектирование выступает как взаимосвязанный компонент системы совокупных технологий диагностико-проективной деятельности (см. гл. 2).

Проектирование тесно переплетается с планированием, управлением, программированием, прогнозированием и организационной деятельностью. Вовлеченные в проектное движение, они не только трансформируются сами, но и существенно модифицируют проектирование вообще.

Проектирование обеспечивает переход от диагноза реального положения дел и нормативного прогноза к планированию изменений. Оно дает возможность оценить достоверность прогноза, разработать научно обоснованный план социального развития. Таким образом, социальное проектирование становится конструктивным, ключевым звеном цикла управления, соединяющим прогноз, программу или план с реальными изменениями в организации, потому что любое управленческое решение, направленное на изменение реальности, всегда требует учета идеала этого изменения.

Любые долгосрочные социальные программы и текущие планы, намечающие какие-либо управленческие мероприятия, с необходимостью должны опираться на соответствующие проблемно-целевые проектные разработки, содержащие описание средств достижения этих целей, изменений.

Исходя из понимания закономерностей управленческого цикла, определяется содержание *технологии социального проектирования*, которая представлена следующими этапами:

- 1) компетентный анализ, диагноз конкретной ситуации;
- 2) разработка проектов, оптимизирующих человеческую жизнедеятельность;
- 3) реализация проектов.

Предмет социального проектирования связан с конструированием средств разрешения проблем развития социальных объектов, их перехода из одного состояния в другое. Потому основное содержание проектирования сводится к научно обоснованному конструированию средств (как совокупности нормативных показателей и ресурсов), позволяющих решить выявленные проблемы, достичь поставленных целей организации.

Важным элементом в системе социального проектирования является его объект. *Структура объекта социального проектирования* следующая:

- социальные общности (социальные системы, организации, группы);
- социальные институты;
- социальные процессы;
- социальные явления.

В проблемном поле социального проектирования могут находиться объекты самой разной природы:

- *элементы, подсистемы и системы материального и духовного производства* – объекты, поддающиеся организованному воздействию (средства и предметы труда, социальная технология, техника как совокупность орудий труда, средства жизни, духовная культура, социальная деятельность и т. п.);

- *человек* как общественный индивид и субъект исторического процесса и социальных отношений с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом, престижем, ролями в системе отношений;

- различные *системы и подсистемы социальной структуры общества* (социальные группы, трудовые коллективы, регионы и т. п.);

- разнообразные *общественные отношения* (политические, идеологические, управленческие, эстетические, нравственные, межличностные и т. п.);

- *элементы образа жизни* (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, качество и стиль жизни и т. п.) [14, с. 264].

Сфера приложения системного проектирования непрерывно расширяется. Сегодня оно включает в себя все сферы социальной практики (обслуживание, потребление, обучение, управление и т. д.), захватывает социальную и культурную сферы, а не только промышленное производство. В 90-е гг. XX в. социально-проектная деятельность утверждается как одна из основ менеджмента.

Разработка социального проекта по адаптации первокурсников вуза предполагает определение конструктивных свойств, количественных и качественных показателей параметров состояния системы работы по адаптации студентов; определение совокупности конкрет-

ных средств, путей решения проблем адаптации с учетом ограничений, накладываемых ресурсами.

Специфические *особенности* социального проектирования, отличающие его от других видов проектирования, определяет система следующих параметрических черт самого объекта проектирования:

1) *сложность*, многофакторность, обусловленная спецификой социальной природы объекта;

2) *неопределенность*, связанная со скрытыми, латентными свойствами социального объекта; его противоречивость;

3) *динамизм*, связанный с высокой подвижностью социального объекта в социальном пространстве и времени; многовекторность его развития;

4) *инерционность*, связанная с сопротивляемостью социального объекта радикальным изменениям;

5) *саморефлексия*, обусловленная наличием у социальных объектов механизмов сознания, действие которых позволяет изменить социальную действительность; наличие множества субъективных составляющих, которые определяют соотношение должного и сущего в отношении развития социального объекта;

6) *популяционность*, связанная с возможностью вхождения социальных объектов одновременно в социальные общности разных уровней;

7) *противоречивость*, связанная с одновременным подчинением социальных объектов общим и индивидуальным закономерностям;

8) *невозможность описания* социального объекта *конечным числом терминов* любой социальной теории (принципиальная неформализуемость) [6, с. 8].

Отличие же социальных проектов от несоциальных в том, что в подобные проекты закладываются не только научно-технические, экономические, дизайнерские и другие решения, но, главное, *система социальных параметров* объекта, куда входят:

- социально-экономическая эффективность;
- экологическая оптимальность;
- социальная интегрированность;
- социально-организационная управляемость;
- общественная активность [5, с. 256].

Одна из примечательных черт социального проектирования – многообразие типов проектов (рис. 6).



Рис. 6. Типы социальных проектов [8]

Таким образом, особенности социального проектирования во многом определяются особенностями объекта проектирования. Понятно, что перечень особенностей не является конечным списком причин, определяющих специфику социального проектирования. Они лишь являются системой тех параметров, которые коренным образом отличают проектирование социальных объектов от проектирования объектов, которые не обладают указанными чертами.

Главное в том, что социальное проектирование направлено на решение таких проблем социального объекта, которые охватывают в комплексе все социальные аспекты жизни человека и организации. И только при системном подходе возможно эффективное проектирование общественных систем, процессов и явлений.

При этом социальное проектирование наиболее эффективно, если оно осуществляется как органическая часть комплексного проектирования объектов в любой отрасли жизнедеятельности и выполняется социологами в деловом сотрудничестве с инженерами-конструкторами, экономистами, дизайнерами и другими специалистами. В качестве *субъектов* социального проектирования могут выступать индивид, организация, коллектив, социальный институт, государство, общество. Как показывает практика, деятельность по социальному проектированию может осуществляться в двух *формах*: *индивидуальной* и *групповой*. Каждая из этих форм проектной деятельности предполагает выбор специальных методов проектирования.

Практическая индивидуальная деятельность представлена деятельностью социального проектировщика (специалиста-социолога) и может осуществляться в рамках одной из двух *технологий*:

- индивидуального (эмпирического) проектирования;
- типового (прикладного) проектирования [15, с. 102].

При этом проектировщик может работать непосредственно с руководителем организации или привлекать к коллективной работе представителей разных групп работников организации.

Современные исследования сложных систем, к которым относятся системы управления социальными процессами организаций (в том числе и воспитательной работой в вузе), требуют коллективных усилий, формирования и использования *коллективного интеллекта* и *профессионализма*.

Групповая деятельность в социальном проектировании предполагает участие многих специалистов, обладающих глубокими знаниями

в разных профессиональных областях. В коллектив проектировщиков могут входить культурологи, социологи, политологи, социальные технологи, социальные эксперты, социальные заказчики и др. Все они должны обладать определенными личными и профессиональными качествами.

Однако, несмотря на различие профессиональных и личных качеств специалистов, проектировщики призваны действовать как единая творческая социальная группа, которая обладает общностью интересов, целей и единством проектных действий, от чего во многом зависит качество разрабатываемых моделей и проектов. При этом они призваны учитывать позиции еще трех субъектов управления, так или иначе имеющих отношение к социальным проектам: инвесторов (как владельцев финансовых средств), должностных лиц (например, заказчиков) и членов социальных организаций.

Так, при проектировании средств разрешения проблем адаптации первокурсников в вузе в качестве заказчика подобного диагностико-проектного исследования может выступать ректорат или деканаты институтов (факультетов). В состав коллектива исследователей, помимо социологов, психологов, должны быть включены те, кто ответственен за организацию воспитательной работы с первокурсниками – деканы (заместители деканов по учебно-воспитательной работе), кураторы академических студенческих групп, представители подразделений и служб, призванных профессионально заниматься этой деятельностью, и сами студенты-первокурсники, представители студенческого самоуправления.

Процесс социального проектирования может быть представлен как единство взаимосвязанных последовательных этапов и стадий проектной деятельности определенной группы специалистов с целью установления контрольных точек работы по проекту. Отсюда **проект** можно определить как последовательность действий, направленных на достижение четко определенных целей, осуществляемых в течение определенного ограниченного времени в рамках определенного бюджета.

В технологии управления проектами в связи с этим выделяют исходное понятие – **жизненный цикл проекта**, определяемый как промежуток времени между моментом появления проекта и моментом его ликвидации.

Проектный цикл начинается с определения идеи проекта, затем эта идея развивается в рабочий план. После завершения проекта оцениваются его результаты. Проектный цикл обеспечивает структуру

поэтапного, информационного и логичного принятия решений на всех стадиях жизни проекта. Цикл основан на трех общих *принципах*:

- цикл определяет ключевые решения, информационные требования и ответственность на каждом этапе;
- этапы цикла последовательны, т. е. для успешного начала следующего этапа необходимо завершение предыдущего;
- цикл использует оценивание (оценку) для того чтобы встраивать опыт существующих и законченных проектов в разработку будущих программ и проектов.

Цели улучшения качества разработки и управления проектами служит *методика управления проектным циклом (УПЦ)*. Эта методика позволяет объединить этапы в цикл таким образом, что ключевые вопросы (проектные цели, вопросы устойчивости) рассматриваются и проверяются систематически, в течение всей жизни проекта.

Принципы УПЦ:

- строгое *соблюдение этапов* проектного цикла;
- *ориентация на партнеров и участников* посредством вовлечения заинтересованных сторон в процесс принятия решений;
- включение факторов, обеспечивающих *устойчивость*, в структуру проекта для обеспечения устойчивой (продолжительной) пользы от проекта;
- использование *логико-структурного подхода* для обеспечения последовательного, аналитического подхода к разработке проектов и управлению проектами;
- *интегрированный подход*, который увязывает цели проекта с целями вовлеченных сторон, предусматривает вертикальную интеграцию и стандартизованную документацию.

Основным инструментом, используемым для управления проектным циклом, является *логико-структурный подход*. Это эффективная методика, позволяющая заинтересованным сторонам выявлять и анализировать проблемы, а также определять цели и действия, которые должны быть совершены для решения этих проблем. Используя логическую структуру, разработчики подвергают проверке замысел предлагаемого проекта, чтобы удостовериться в его уместности, выполнимости и устойчивости. Для эффективного использования этот подход должен применяться совместно с инструментами технического, экономического, социального и экологического анализа.

В жизненном цикле социального проекта выделяют основные этапы и стадии (рис. 7):



Рис. 7. Жизненный цикл проекта

Первый этап – разработка социального проекта. Его стадии:

- 1) разработка концепции проекта;
- 2) оценка жизнеспособности проекта;
- 3) разработка плана реализации проекта;
- 4) составление бюджета.

Второй этап – реализация социального проекта. Его стадии:

- 1) защита проекта;
- 2) предварительный контроль;
- 3) реализация проекта;
- 4) коррекция проекта по итогам мониторинга;
- 5) завершение работ и ликвидация проекта.

Этап или стадия проектирования выступает частью проектной деятельности и характеризуется собственными задачами, механизмом и результатами. Этапы проектного цикла являются последовательными: каждый этап ведет к следующему. Информация требуется на каждом этапе для того, чтобы правильные решения были приняты до перехода на следующий этап. В рамках задач учебного пособия подробно остановимся на стадии разработки концепции проекта.

Центральной стадией первого этапа – разработки проекта – выступает **разработка концепции проекта**.

Концепция проекта – это его основные положения, представленные в определенной системе. Назначение концепции – определить конечные цели проекта и выявить возможные пути их достижения.

Структура концепции:

- 1) анализ проблемной ситуации;
- 2) цель и задачи проекта;
- 3) содержание предполагаемой деятельности;
- 4) правовое, экономическое, организационное обоснование проекта;
- 5) ожидаемые последствия осуществления проекта [8].

Анализ проблемной ситуации предполагает выявление негативных аспектов сложившейся ситуации.

Актуальность проекта определяется тем, насколько значима для получателя – организации, группы людей, сообщества проблема, которую призван решить проект. Проект, разработанный должным образом и направленный на реальные потребности его получателя, не может быть создан без полного и тщательного анализа сложившейся ситуации.

Процедура анализа ситуации состоит из следующих шагов:

- анализ вовлеченных сторон, их интересов, возможностей и препятствий для развития;
- выявление проблем;
- построение «дерева проблем», отражающего причинно-следственные связи между проблемами.

Существуют различные пути анализа ситуации. Социологические диагностико-проектные исследования, проводимые только специалистами-социологами (консультантами), дают ответы на вопросы, поставленные самими исследователями. Объединение исследователей и представителей заинтересованных групп организации приводит к всестороннему анализу; более того, к единому видению сложившей-

ся ситуации, что обеспечивает основу для разработки проекта, принимаемого, а затем и поддерживаемого всеми вовлеченными сторонами.

Потому первоначально важно выявить объект проблемы – тех, кого она касается т. е. группы людей и организации, связанные с этой проблемной ситуацией или вовлеченные в процесс ее развития. Лица, группы, организации, которые могут прямо или косвенно, положительно или отрицательно повлиять на потенциальный проект, или, напротив, на которые проект может оказать влияние, называются вовлеченными сторонами. Заинтересованные стороны должны быть вовлечены как можно более полно, что требует от разработчиков проекта наличия способностей к командной работе и умения направлять совместные усилия [15].

В рамках алгоритма диагностико-проективного исследования вовлеченные стороны определяются уже на первом этапе исследования – диагностическом: выявляются представители позиционных групп организации, выступающие как потенциальные респонденты диагностических интервью.

Основная предпосылка анализа вовлеченных сторон заключается в том, что разные группы имеют разные заботы, способности и интересы. Так, в проблемную ситуацию адаптации первокурсников вуза оказываются вовлечены и студенты, и профессорско-преподавательский состав вуза, и ответственные организаторы внеучебной работы со студентами, и общественные студенческие организации и др. Их потребности необходимо выявить и осознать в процессе определения проблем. Ключевые вопросы, на которые отвечает анализ вовлеченных сторон, следующие: «Чьи проблемы и возможности мы анализируем?» и «Кто выиграет (или потеряет) в результате реализации потенциального проекта?». Конечной целью является максимизация пользы, получаемой целевыми группами проекта, и минимизация возможного негативного воздействия (включая конфликты интересов).

Анализ вовлеченных сторон позволяет:

- выявить потенциальных партнеров проекта;
- определить и оценить важность лиц и организаций, занимающих ключевые позиции, группы лиц и учреждения, которые могут существенно повлиять на успех проекта;
- предусмотреть характер влияния этих лиц и групп на проект (как положительный, так и отрицательный);

- предусмотреть действия для получения наиболее эффективной поддержки потенциального проекта и снижения влияния различных препятствий на осуществление проекта.

Для этих целей можно использовать таблицу анализа вовлеченных сторон (табл. 3).

Таблица 3

Анализ вовлеченных сторон

Наименование группы (организации), заинтересованного лица	Интересы и ожидания	Степень влияния на проект (очень важная, довольно важная, не очень важная)	Рекомендации и возможные действия для получения поддержки или снижения препятствия

Когда в таблицу внесены все вовлеченные стороны, необходимо определить их потенциальные интересы и ожидания от проекта; изменения, которые могут потребоваться от участников в ходе проекта; потенциальные действия, которые могут повредить проекту или создать конфликтную ситуацию для определенных участников проекта.

Итоговый шаг заключается в том, чтобы рассмотреть действия для получения поддержки того или иного участника или уменьшить его сопротивление, для чего нужно определить:

- какого рода информация нужна участнику;
- насколько важно вовлечь потенциального участника в планирование проекта;
- могут ли другие группы, организации или отдельные лица повлиять на то, чтобы данный участник поддержал инициативу.

Проведенный анализ облегчает формирование *рабочей группы* по разработке проектного предложения, в которую войдут по крайней мере основные потенциальные партнеры.

Первой задачей рабочей группы будет выявление, анализ проблем, стоящих перед вовлеченными сторонами, и построение «дерева проблем».

Процедурой этого шага может стать групповая работа методом мозгового штурма, деловой игры или другим методом. Эта работа может носить *открытый характер* (когда никаких заранее заданных проблем не определено, не существует) или *направленный характер*, когда

в ходе предварительной диагностики на базе результатов диагностических интервью проведен анализ выявленных проблем, исследователем построен предварительный вариант «дерева проблем». И тогда на данном этапе перед участниками мозгового штурма ставится задача объективизации, корректировки, дополнения предварительного варианта «дерева проблем». В данном случае организаторы групповой работы значительно экономят время для других этапов проектирования.

Как создать «дерево проблем» (см. п. 2.2, второй вариант «дерева проблем»), когда групповая работа носит открытый характер? Для этого предусмотрен ряд шагов.

Шаг 1. В начале мозгового штурма выбрать одну из проблем – это будет стартовая проблема.

Шаг 2. Отобрать проблемы, связанные со стартовой проблемой; каждый участник записывает отдельную проблему на специальную карточку.

Шаг 3. Рассортировать проблемы с учетом ответа на вопрос «В чем причины этого?». Проблемы, которые являются прямыми причинами стартовой проблемы, помещаются на уровень ниже. Проблемы, которые являются прямыми следствиями стартовой проблемы, помещаются на уровень выше. Если существует несколько причин, которые совместно производят следствие, необходимо поместить их на одном уровне.

Шаг 4. Стрелками связать проблемы (от причин к следствию), ясно показывая ключевые связи.

Шаг 5. Проверить диаграмму и убедиться в ее обоснованности и полноте. Если еще есть важные проблемы, которые не были упомянуты, нужно сформулировать их и поместить на соответствующее место.

Наиболее важным аспектом такого процесса служат вопросы и дискуссии, которые возникают по мере установления причинно-следственных отношений. Именно этот дискуссионный процесс ведет к *выявлению пробелов в имеющихся данных* и, таким образом, к более ясному пониманию слабых сторон проектного предложения.

При такой работе используются карточки для записывания формулировок отдельных проблем, которые затем могут быть рассортированы и представлены на стенде (доске, листе ватмана и т. д.).

Особенности этой методики:

1. Качество результата определяется теми, кто будет вовлечен в анализ, и умением ведущего. Критерием успеха является вовлечение

заинтересованных сторон и целевых групп, обладающих соответствующими знаниями.

2. Процесс анализа проблемной ситуации не менее важен, чем продукт («дерево проблем»). Это упражнение должно рассматриваться как полезный опыт для всех участников и возможность выражения точек зрения и интересов.

3. Продукт упражнения («дерево проблем») должен давать реальную (хотя и упрощенную) версию действительности. Если дерево слишком сложно, есть вероятность, что оно будет менее полезным для последующих этапов анализа. «Дерево проблем» не может (и не должно) отражать или объяснять все сложности выявленных причинно-следственных связей.

Законченное «дерево проблем» представляет суммарную картину существующей проблемной ситуации.

Цель и задачи проекта. Цель – это то, чего необходимо достичь в ходе реализации проекта; идеал, прототип будущего нормативно-ценностного (желательного) состояния социального объекта. Потому целевой блок выступает как *нормативное, должное описание* будущего состояния объекта.

Анализ целей (социально-нормативного состояния) – это методологический подход, используемый для того, чтобы описать ситуацию в будущем, когда выявленные проблемы будут решены; проверить иерархию целей.

Особенности формулирования цели:

1. Цель проектируемой деятельности необходимо сформулировать четко: нередко социальные цели могут быть скрыты за идеей проекта, обозначенной не разработчиком, а заказчиком; социальная цель может быть скрыта за прямыми целями проекта (научно-техническими, коммерческими, связанными с конкретными событиями и т. д.).

2. Формулировка цели должна быть увязана с выявленной социальной проблемой. Это означает следующее: цель должна быть достижима в рамках данного проекта; цель должна формулироваться как безусловная; не следует ставить цель в зависимость от неопределенных обстоятельств, которые могут возникнуть или не возникнуть в будущем; цель должна предусматривать итоговый результат в обобщенной форме и выражать ценностную установку инициатора проекта.

В крупных проектах невозможно обойтись без системного и комплексного подхода к определению состава целей и задач. В качестве удобного и апробированного на практике инструмента исследования целей используется построение целевой модели в виде древовидного графа – «дерева целей». Такая модель позволяет точно зафиксировать полученный результат.

Первый вариант (он подобен первому варианту построения «дерева проблем») – посредством «дерева целей» описываются состав, взаимосвязь, упорядоченная иерархия целей, для чего осуществляется последовательная *декомпозиция* главной цели на подцели. «Дерево целей» в социальном проекте строится сверху вниз, где из конечной цели логически выводятся ее составляющие: подцели первого, второго и остальных порядков. Дробление цели заканчивается задачами. Принято формулировать задачи, используя грамматические конструкции с глаголом совершенного вида в форме инфинитива (например, «увеличить», «организовать», «подготовить» и т. п.).

В соединении «дерево целей» и «дерево проблем» образуют *проблемно-целевой ромб* [3, с. 57], позволяющий системно проанализировать ситуацию на данном этапе разработки проекта (рис. 8).



Рис. 8. Проблемно-целевой ромб

Таким образом, «дерево целей» может быть представлено как позитивное зеркальное отражение проблем: негативные ситуации из

«дерева проблем» преобразуются в позитивные достижения и представляются в виде «дерева целей» (рис. 9). Законченное «дерево целей» дает картину желаемой ситуации в будущем.

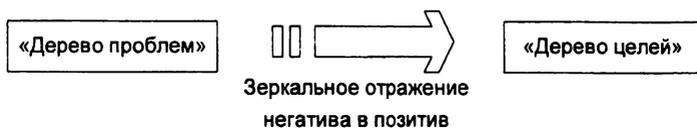


Рис. 9. Построение «дерева целей»

Второй вариант построения «дерева целей» подобен второму варианту построения «дерева проблем». Здесь производится переформулирование проблем в цели, при котором отношения «причина – следствие» превращаются в отношения «задача (средство) – цель (результат)».

При этом возможно обнаружение пробелов в логике «дерева целей», которых не было видно в «дереве проблем», поэтому связи «задача (средство) – цель (результат)» должны быть проверены и реорганизованы должным образом. В завершение анализа цели, имеющие отношения к схожим темам, могут быть объединены в группы, которые обеспечат основу для анализа стратегий (рис. 10). Цель, задачи проекта обычно формулируются при помощи глаголов совершенного вида («создать группу», «разработать план» и т. д.).

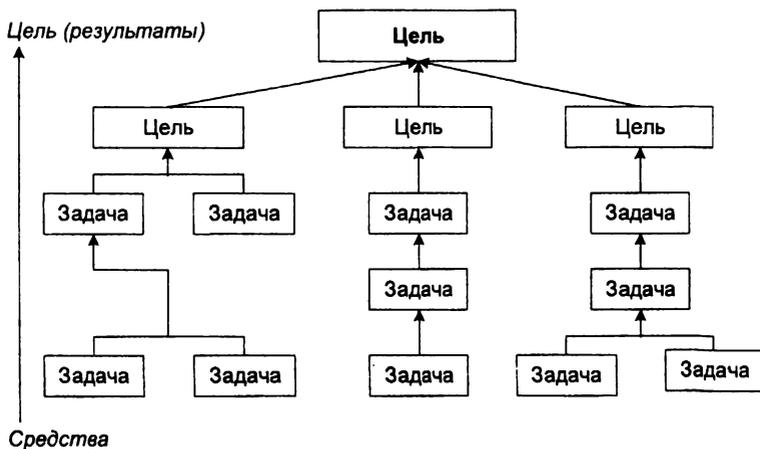


Рис. 10. «Дерево целей»

Для измерения достижений цели и задач проекта определяют **объективно проверяемые показатели**. Именно эти показатели позволяют интерпретировать целевой блок как нормативный: здесь определяются количественно-качественные нормативные показатели *в оперативно измеряемых величинах* конструируемого социального объекта. Выбранные показатели должны содержать краткую информацию о качестве, количестве и времени.

Словосочетание «объективно проверяемые» применительно к показателям означает, что разные люди, использующие тот или иной показатель, будут получать одинаковые данные. Если один показатель не обеспечивает полной картины ожидаемых изменений, применяются несколько показателей. В то же время следует избегать попадания в ловушку использования слишком большого количества показателей, так как это увеличивает затраты труда и средств на сбор, регистрацию и анализ данных. Необходимо позаботиться, чтобы показатель, измеряющий достижение цели проекта, на самом деле соответствовал концепции долгосрочной устойчивой пользы для целевой группы.

Показатели проектируемого объекта должны быть:

- конкретными в плане качества, количества и времени;
- измеримыми в конкретных рамках затрат;
- доступными (из уже существующих источников или при разумных дополнительных условиях/затратах);
- уместными по отношению к цели/задачам и чувствительными к изменениям;
- своевременными для обеспечения полезности для руководства проекта.

Таким образом, подобные показатели, объективно поддающиеся проверке, призваны описывать цель и задачи проекта в измеримых величинах и обеспечивать основу для измерения качества его выполнения.

На этой стадии необходимо вновь провести консультации со всеми заинтересованными сторонами. Это поможет, во-первых, учесть их приоритеты; во-вторых, оценить, насколько реалистично достижение некоторых целей; в-третьих, выявить дополнительные средства, которые понадобятся.

Содержание работ в рамках проекта – это описание направлений деятельности: определение последовательности и взаимозави-

симости действий (мероприятий), оценка их продолжительности, установка этапов и распределение ответственности.

Эта стадия формирования концепции предполагает *определение средств* достижения поставленных цели и задач – формирования конкретных дел, обеспеченных ресурсами.

Предполагаемые действия описываются фразами, начинающимися с глагола совершенного вида, например: «разработать/подготовить/обучить/исследовать...».

При использовании метода «дерева целей» и «дерева проблем» в качестве средств принятия решений применяют и «*дерево решений*».

Обоснование проекта характеризует его реализацию в правовом, экономическом, организационном отношениях. Эта стадия предполагает *планирование ресурсов* с использованием количественно-качественных показателей, объективно поддающихся проверке.

Правовое обоснование проекта предполагает определение правовой формы проекта, а именно правовых основ сотрудничества разработчика проекта и потребителя (заказчика). В некоторых некоммерческих микропроектах может и не быть особой правовой формы проекта. *Финансовое обеспечение* должно включать базовые расчеты необходимых средств, фиксировать модель финансирования и его источников в обобщенном виде. Здесь также указываются условия и порядок привлечения средств. Модель финансирования в малых проектах может быть простой, в крупных проектах нужна модель смешанного финансирования.

В *организационном обосновании проекта* характеризуются его участники и их функции; указываются место и время осуществления проекта; перечисляются необходимые материально-технические ресурсы; определяются интеллектуальные ресурсы, кадровые ресурсы и др.

В целом обоснование проекта должно показать, что проект реален, жизнеспособен.

Критерии оценки качества социальных проектов: актуальность, своевременность; инновационность предлагаемых идей; соответствие общим требованиям, предъявляемым к организации проектной деятельности, структуре и содержанию социального проекта; социальная и экономическая эффективность; масштаб и глубина проработки; достижимость, реализуемость, реальность; конструктивность и конкретность (программы, планы, конкретные способы реализации, их четкая последователь-

ность (программы, планы, конкретные способы реализации, их четкая последовательность, сроки исполнения); гибкость; уровень использования информационных технологий; уровень выполнения и защиты презентации проекта.

Таким образом, жизнеспособность проекта означает, что есть необходимые ресурсы: есть люди, есть необходимые правовые и финансовые предпосылки для достижения цели проекта.

Ожидаемые последствия осуществления проекта. В социальном проектировании в первую очередь анализируются возможные социальные последствия его реализации: прямые и косвенные, положительные и отрицательные. Для этого в малых проектах и микропроектах формулируются предположения, в крупных проектах организовываются прогностические исследования.

Здесь завершается концепция проекта, но не завершается управленческий цикл по разработке проекта (см. выше).

Таким образом, проектирование различных социальных объектов – это прежде всего проектирование определенных социальных отношений. Процесс проектирования в самом общем виде предполагает следующие этапы: разработку, ресурсное обоснование, реализацию и оценку социальных проектов, направленных на решение той или иной социальной проблемы.

При этом процесс социального проектирования не представляет собой механический расчет, количественный анализ: осмысление его предполагает учет противоречивости этого вида познавательной и практической деятельности, а также особенностей самих социальных объектов [4]. Потому возможны модификации структуры процесса проектирования при сохранении основных его этапов (прил. 5).

Исходя из специфики разработанного алгоритма (технологии) социологического диагностико-проектного исследования **организация исследования воспитательной деятельности в образовательном учреждении** предполагает следующие *этапы*:

Первый этап. Первичное интервью с ответственным за организацию воспитательной работы (на уровне вуза или факультета, института) с целью выявления проблемной ситуации и корневой проблемы, которая и будет определена в качестве темы исследования.

Второй этап. Анализ документов организации, важных для сбора информации по теме исследования.

Третий этап. Интервью по теме исследования с представителями разных социальных групп, определенных ответственным за воспи-

тательную работу (с деканами или заместителями деканов, с кураторами, старостами, представителями общественных организаций).

Четвертый этап. Систематизация выявленных социальных управленческих проблем воспитательной деятельности методом «дерева проблем»; разработка «дерева норм» (нормативного, должного состояния воспитательной работы, управленческой ситуации в образовательном учреждении); выявление отклонений от нормативного состояния.

Пятый этап. Подготовка и проведение групповой работы по конструированию *социального проекта* (системы средств и ресурсов разрешения выявленных проблем) методом деловой игры, мозгового штурма или другими методами с участием ответственных за воспитательную деятельность (ответственных за воспитательную работу в вузе, в институтах, на факультетах; кураторов, преподавателей, представителей общественных студенческих организаций).

3.2. Методы групповой работы и работы с группой в социальном проектировании

Социальное проектирование с полным основанием можно рассматривать как относящееся к категории сложных наукоемких технологий, интегрирующих в себе методы целого ряда наук, и одновременно располагающее собственными проектными средствами.

Однако существующие методы и методики еще недостаточно отрефлексированы, описаны и систематизированы. Часто они носят поисковый и экспериментальный характер. Выбор методов социального проектирования зависит от цели и особенностей объекта проектной деятельности, а также от формы проектирования.

Существуют *универсальные методы и методы специальные* – под конкретную задачу.

В процессе создания проекта совершенствования воспитательной работы возможны два вида работы с полученной в ходе диагностики информацией: учет индивидуальных высказываний и групповая работа. Каждый из них предполагает свою систему методов проектирования.

Учет индивидуальных высказываний (в частности, экспертных оценок) подразумевает опрос по специальной выборке лиц, включенных в систему воспитательной работы, получение картины некоторых сов-

падений и расхождений во мнениях и на этой основе формирование исследователем-социологом общего мнения – проектного решения. Такой вид проектирования предполагает целевой (неслучайный) отбор респондентов, который основан на исследовании субъективных критериев: доступности, типичности, равного представительства экспертов. Он используется при изучении уникальных групп, событий и т. п.

Однако этот вид проектирования на основе обобщения индивидуальных оценок имеет свои недостатки. Во-первых, это такие экспертные мнения, когда каждый оценивающий не знает мнения другого. Во-вторых, сами по себе задаваемые вопросы воздействуют на мнение опрашиваемых экспертов, и эти мнения часто вырабатываются именно в процессе формулирования ответов на тот или иной вопрос. В-третьих, недостатки связаны с отсутствием строгих статистических методов обобщения результатов опроса респондентов, в-четвертых – субъективизмом опыта и теоретических суждений экспертов. Все это не позволяет претендовать на высокую оценку точности и валидности получаемых результатов.

Наиболее эффективными в социальном управлении, в социальном проектировании являются универсальные методы – методы так называемой *групповой работы* и *работы с группой* [12, с. 254–260].

Процесс коллективной проектной деятельности воспитательной работы и ее направлений предполагает вовлечение не только ее ответственных организаторов, но и представителей самих студентов. Особенно значимо участие организаторов – лиц, принимающих решения, в самых сложных и трудоемких стадиях разработки проекта – анализе социальных проблем управления, а также выработке средств решения выявленных проблем. Как показал опыт, в такой групповой работе могут участвовать несколько команд, которые конструируют проект разрешения социальных проблем по отдельным направлениям.

Привлекательность групповой работы (и работы с группой) заключается в том, что в ее процессе возникает коммуникативный эффект. Коммуникация – чрезвычайно результативно работающий механизм. Поэтому вовлечение тех, кто непосредственно причастен к выработке и реализации управленческих решений, подразумевает их повышенную мотивацию на подобную работу. Он рассчитан на то, что в такой процедуре взаимодействия проявится прирост суждений, знаний, решений, т. е. может появиться решение, которого до этого не было ни у одного из участников группы и которое не возникло бы без использования социологиче-

ских технологий коллективного взаимодействия. Такой эффект коммуникации возрастает в силу взаимодействия людей с разной позиционностью, организованного на основе специальной методики.

Преимущества такого коллективного сотворчества следующие:

- вместо того, чтобы воспринимать «трансляцию» фактов и их взаимосвязь, участникам предлагается проанализировать реальную ситуацию, сложившуюся в их организации, и осуществить поиск путей изменения данной ситуации к лучшему;

- в ходе решения проблемы участники углубляют свои знания по конкретному вопросу;

- участники развивают умение решать проблемы, применяя соответствующие принципы и процедуры;

- у участников развиваются социальные и коммуникативные умения.

Эффективность применения групповой работы объясняется четырьмя главными факторами:

- 1) эффект форума, т. е. особое многостороннее и неравное представительство участников, не совпадающее с принятыми принципами формирования состава участников совещаний;

- 2) эффект резиденциальности, т. е. объединение участников общим, относительно изолированным местом жизни и работы (обычно за городом, где жилые и рабочие помещения находятся в одном здании или рядом), что продлевает эту работу за рамки рабочего дня, дает возможность неформального общения;

- 3) эффект обмена, т. е. демонстрация и осознание участниками позиций, целей и мотивов друг друга;

- 4) эффект методики, т. е. активизирующее и направляющее воздействие методического аппарата организаторов групповой работы и ведущего (консультанта).

Кроме того, эффективность такого подхода заключается в получении многократных результата и продукта:

- разработке конкретных рекомендаций по решению актуальной задачи;

- выработке у участников навыков сотрудничества и коллективного решения общих проблем;

- ролевом развитии участников, повышении их способности к более инициативному выполнению своих собственных, а также принятию на себя новых функций;

- преодолении обычной позиционности и создании другой, основанной на межгрупповой конкуренции [11].

Причины успешной реализации совместной деятельности группы:

- проблема, которую обсуждают участники, затрагивает их интересы;
- в процессе обсуждения одни участники активно включаются во взаимоотношения с другими;
- участники чувствуют интерес к себе и к своему жизненному опыту;
- участники могут быть самими собой и не бояться выражать себя;
- между участниками и ведущим устанавливается взаимное уважение;
- участники чувствуют, что могут не соглашаться с остальными и что их мысли имеют такое же важное значение, как мысли других;
- участники могут допускать ошибки, и их никто не будет осуждать;
- поощряется сотрудничество участников, и они сами оценивают свои успехи [7, с. 202].

Методика групповой работы строится по трем основным линиям:

- 1) групповая динамика;
- 2) активизация коллективного мышления;
- 3) работа по содержанию [12, с. 257–259].

Эти три направления постоянно сочетаются, присутствуют одновременно благодаря особой позиции ведущего (консультанта). Он может включиться в процесс групповой работы следующим образом: либо войти в группу (рис. 11), либо находиться вне ее и давать краткие советы (рис. 12) [7, с. 184–185].

В обоих случаях ведущий (консультант) может выполнять различные роли: фасилитатора, модератора, тренера, преподавателя, работника организации.

Методика групповой динамики предполагает действия ведущего (консультанта) как социального психолога в соответствии с определенными задачами. Так, ведущий (консультант) должен:

- суметь организовать живую коллективную дискуссию;
- оптимально структурировать группу;
- максимально вовлечь в работу знания и мнения участников;

- обеспечить как можно большую свободу мышления участников и высказывания ими новых идей;
- стараться создавать как бы цепные реакции идей (т. е. высказываемые замыслы и идеи необходимо комбинировать и улучшать).

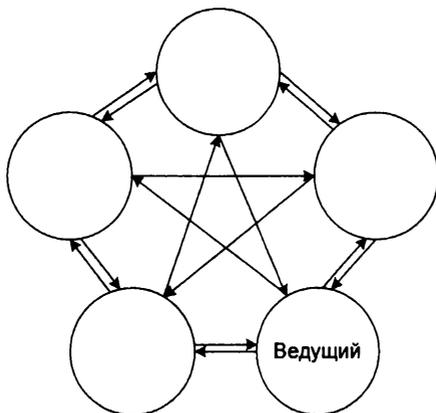


Рис. 11. Ведущий (консультант) в группе

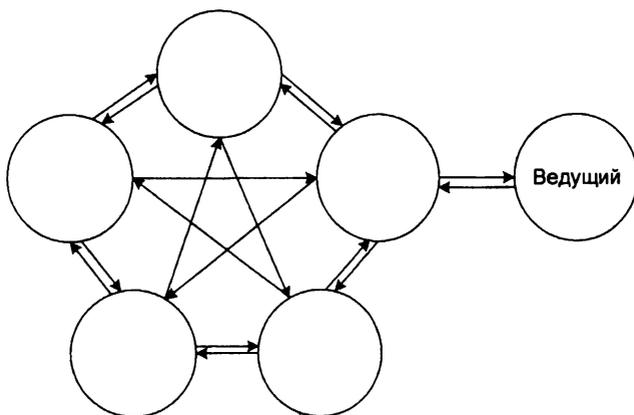


Рис. 12. Ведущий (консультант) вне группы

Методические приемы групповой динамики:

1. Нужно ввести некоторые правила общения в группе. Например, участникам следует:

- слушать друг друга, имея в виду, что все должны настроиться на понимание того, что говорит каждый из них, ибо часто люди слышат только себя и подводят мнения других под свои представления;
- избегать негативных высказываний, т. е. высказываний агрессивного характера, по отношению друг к другу;
- избегать таких выражений, как «я не согласен», «ты не прав»;
- не допускать критики, приветствовать любые идеи, даже если вначале они кажутся сомнительными или абсурдными; поощрять идеи в виде смелых и необычных замыслов.

2. Необходимо предложить участникам перейти в своем общении по именам без отчеств, а иногда на «ты».

3. Надо предложить группе в соответствии с желанием каждого участника распределить роли, например организатора обсуждения, генератора идей, секретаря.

Выделяют два варианта *положения исследователя в группе*: первый предполагает сохранение статуса ведущего, консультанта, организующего интенсивное общение участников группы; при втором варианте исследователь считается обычным членом группы, пытается участвовать в общей работе по содержанию, но время от времени предлагает свои технологии, процедуры.

Для групповой динамики немалое значение имеет оптимальный численный состав группы: чаще всего это 8–12 человек, так как при большем составе возможно произвольное образование микрогрупп. Иногда такого рода микрогруппы целесообразны – для обсуждения в них по заданию ведущего какой-то конкретной задачи.

Методика активизации коллективного мышления нацелена на обеспечение синергии, т. е. умножение возможности группы таким образом, что ее потенциал становится выше суммы индивидуальных потенциалов отдельных участников [12, с. 260].

Методические приемы:

1) интерпретация высказываний друг друга с помощью уточняющих вопросов;

2) «активная пауза», предполагающая кратковременный перерыв в обсуждении (3–4 минуты) для обдумывания каждым прозвучавшей интересной идеи, предложения;

3) групповая саморефлексия, связанная с переосмыслением способов взаимодействия, психологических позиций, противостояний, интересов, взаимодействий, мотивов участников группы;

4) синектика как способ использования очень далеких и даже парадоксальных аналогий (это нередко способствует развитию воображения);

5) «конференция идей», предполагающая разделение группы на 3–4 подгруппы с целью формулирования идей в период 20–30-минутного перерыва и дальнейшего их обсуждения;

Работа по содержанию в процессе проектирования включает поиск решений выявленных проблем. Данный вид заданий представляет ценность для развития критического мышления участников, которые в процессе коллективного сотворчества учатся понимать основные проблемы, связанные с данной ситуацией, анализировать ситуацию, находить оптимальное рабочее решение.

Ведущий (исследователь) сам помогает клиенту (заказчику) искать решение его проблемы. Для этого ему приходится вникать и в содержание этих проблем, и в специфику конкретной организации. Он работает в группе как участник решения оргпроблем: высказывает собственные мысли, старается разобраться в сущности дела. Такое активное участие исследователя в решении проблем основывается на имеющихся у него ресурсах:

- знаниях из области теории управления;
- знании новейших достижений и тенденций в этой области;
- знании основ маркетинга, управления персоналом;
- знаниях стереотипов и тупиков управленческого решения;
- собственном опыте разрешения подобных проблем.

Чаще всего используется именно групповая работа, в которой участникам с помощью исследователя удается собрать большой объем мнений и вариантов решений, которые касаются имеющихся проблем. Но, как справедливо указывают исследователи, более эффективна работа в тех ситуациях, когда возникает команда проекта [8, с. 115]. А она возникает тогда, когда, во-первых, установятся некоторые общие ценности участников и, во-вторых, когда взаимопонимание перейдет в технологию взаимодействия.

Под *работой с группой* имеется в виду такое взаимодействие между исследователем и членами группы в процессе коллективного

проектирования, при котором каждый ее участник обращается напрямую к исследователю – ведущему (консультанту) и только к нему, косвенно реагируя на высказываемые другими мнения. Ведущий сам регулирует очередность и нормы поведения в группе, но взаимодействия между участниками группы не поддерживает. Сами участники между собой взаимодействуют минимально (рис. 13).

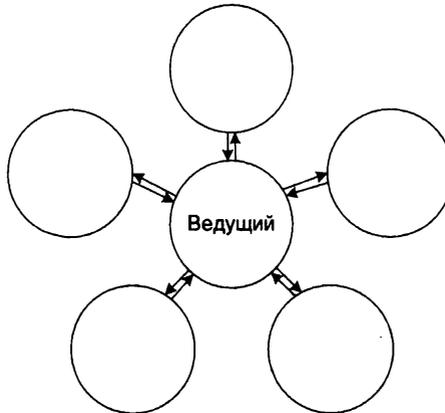


Рис. 13. Схема взаимодействия ведущего (консультанта) с группой

Данная технология коллективного проектирования приемлема в следующих случаях:

1. Когда работа происходит в полевых условиях и должна быть закончена в короткое время. Ведущий (консультант) фиксирует на доске или на большом листе бумаги высказывания участников. Он записывает их либо в порядке поступления, либо группируя определенным способом, и после того, как все они будут зафиксированы, предложит группе обсудить накопленный набор суждений, коллективный ответ.

2. Когда в группе оказывается высокая конфликтность. В такой ситуации возможно «взаимодействие по типу звезды»: все обращаются только к консультанту, не касаясь прямо высказываний друг друга.

3. Когда консультант предлагает группе специальные задачи, в которых какой-то один вопрос, как правило, частный, требует очень интенсивного обсуждения. В таком случае 3–4 человека могут быть выделены из группы для частного обсуждения вопросов и минут через 20 вернуться с конкретным результатом, с приростом по содержанию.

Таким образом, в работе с группой исследователь-консультант выступает как медиатор, т. е. посредник по взаимодействию между разными мнениями, позициями, которые могут возникнуть в группе в это время.

Выделяют следующие стадии работы с группой:

1. *Анализ ситуации.* Ведущий (консультант, исследователь) пытается обсудить с группой причины объективно имеющихся расхождений в видении ситуации, сложившейся в организации; предлагает определить основных участников ситуации, влияющих на положение дел; выделить управляемые и неуправляемые параметры ситуации. Затем он пытается интегрировать, свести все представления о происходящем в организации в общую картину.

2. *Выявление проблем.* Материалом для данной стадии работы группы могут послужить материалы ранее проведенной организационной диагностики, или группа может начать строить по тем же методическим основаниям социальной диагностики собственную проблематизацию своего объекта и свои представления о соотношении проблем и связях между ними (см. гл. 1). В любом случае группа должна ответить на вопрос «Какие проблемы подлежат решению?»

3. *Поиск вариантов желаемого состояния,* должного положения дел в организации.

4. *Поиск решений выявленных проблем.*

5. *Разработка программы реализации этих решений.* Она должна учитывать, среди каких социальных групп эти решения вызовут наибольшее сопротивление; на какие социальные группы в организации это решение может опираться и т. д.

Методика взаимодействия ведущего (исследователя) с участниками группы может строиться следующим образом: вначале он предлагает высказаться всем, чтобы выяснить основные мнения и их группировку; потом сосредоточивает внимание на самом важном предложении, организует вокруг него дискуссию; регулирует активность участников группы.

Здесь не может быть принуждения, но ведущий (консультант-исследователь) своими вопросами может помочь участнику преодолеть скованность или нежелание участвовать в обсуждении.

Негативным моментом при работе с группой выступает ограниченность коммуникации в группе, ибо нет процесса общения, межличностного взаимодействия.

3.3. Специальные методы в проектировании работы по адаптации первокурсников

Ряд специальных методов проектирования позволяет активизировать инновационный потенциал группы участников процесса социального проектирования: это мозговая атака (мозговой штурм), игровой метод, метод ассоциаций, сценарный метод и др. Выделим мозговой штурм и деловую игру как наиболее часто практикуемые методы групповой работы в социальном проектировании, а значит, приемлемые и в проектировании работы по адаптации первокурсников вуза.

Метод мозгового штурма (вариативно используемый как метод мозговой атаки, конференции идей, коллективной генерации идей) представляет собой способ коллективной мыслительной работы, имеющий *целью* генерирование идей или нахождение нетривиальных решений обсуждаемой проблемы и строящийся на снятии барьеров критичности и самокритичности участников.

Методика мозгового штурма связана с генерацией идей, их равноправной конкуренцией, возможностью их сопоставления. Особенности методики:

- процесс генерации идей и их критика разделены во времени;
- требуется придумать как можно большее количество идей за ограниченное время;
- атмосфера всеобщего творчества эмоционально «заражает» всех участников.

В зависимости от принятых правил и жесткости их выполнения различают следующие *формы* мозгового штурма [10, с. 68–70]:

- *раунды*, когда члены группы располагаются кругом и каждый участник в порядке очереди приглашается поделиться своими мыслями по поводу обсуждаемой проблемы;
- *структурированный мозговой штурм*, когда сначала участники парами свободно обсуждают свои взгляды или мысли по поводу какой-либо проблемы, затем высказанные идеи записываются (одна идея от каждой пары), пока не будут охвачены все аспекты;
- *мозговая атака по методу комиссий (судов)*, когда одна группа вносит как можно больше решений, а вторая старается их максимально раскритиковать;
- *синектический штурм*, который предусматривает обдумывание проблемы участниками и фиксацию конкретных шагов по ее ре-

шению: избрание лидера и его сообщение о путях решения задачи; сообщение каждого участника группы по решению задачи; творческая дискуссия, руководимая избранным лидером; согласование соображений участников дискуссии и разработка модели решения задач. Синектика – способ отдельного представления и обсуждения идей с целью формирования комплексного варианта;

- *«корабельный совет»* – разновидность мозгового штурма, отличающаяся меньшей демократичностью и более строгим соблюдением установленных правил. Слово участникам по очереди предоставляет «капитан» согласно продуманному им порядку. «Капитан» задает вопросы, отбирает лучшие идеи, предоставляет слово для критики и подводит итоги. От «капитана» главным образом и зависит успех «корабельного совета» – от того, насколько он сумеет настроить участников на активный поиск решения проблемы, создать деловую и творческую обстановку;

- *мозговая атака в форме деловой игры* – распространяющаяся в последнее время практика использования данного метода на определенных этапах деловой игры.

Преимущества методики мозгового штурма:

- сочетание логики и интуиции;
- сочетание фантазии и скрупулезного расчета;
- совместная деятельность людей различных специальностей, практического опыта, разного научного темперамента, индивидуальных качеств.

Мозговой штурм – великолепная техника для формирования творческих умений как в малых, так и в больших группах.

Требования к мозговому штурму:

- статусы участников равны;
- работа во времени ограничена;
- запрещена взаимная критика в любой форме;
- ни одна идея не объявляется ложной, и обсуждение ни одной идеи не прекращается;
- участники информированы о том, что они не несут ответственности за исполнение конструктивных предложений, высказанных в процессе обсуждения.

Обычно в мозговом штурме участвуют от 7 до 10 человек, располагаясь за столом лицом друг к другу.

Таким образом, мозговой штурм – это метод получения от группы лиц большого количества идей за короткий промежуток времени.

Чаще на практике реализуется мозговая атака в форме раундов. *Технология* такой формы мозговой атаки подразумевает поочередный поток высказываний каждого из участников в несколько кругов (раундов).

Основное содержание такой мозговой атаки сводится к тому, что ведущий (консультант, исследователь) ставит перед группой проблему и просит членов группы предложить как можно больше вариантов ее решения без предварительного обдумывания за небольшой промежуток времени. При этом поощряются всякие высказывания, в том числе необычные, нетривиальные, может быть, неполные, невнятные.

В процессе мозговой атаки записываются все высказывания (в специально разработанной матрице (прил. 6), на бланке, в рабочей тетради или на диктофон, видеомагнитофон). После каждого круга (раунда) ведущий (или эксперт в каждой команде) подвергает критике, классификации, отбору варианты идеи, предложения членов группы, тем самым пытаясь выделить общее мнение и зафиксировать его (см. прил. 3).

Обсуждение всех проблем по очереди проводится в следующем порядке: сначала каждым участником высказываются мнения о наличии проблемы с использованием каких-либо конкретных показателей. По завершении обсуждения ведущий определяет общее мнение. Затем в следующем раунде, также по кругу, участники высказываются о нормативном (желательном) состоянии обсуждаемого объекта, процесса; ведущий определяет общее мнение. В следующем раунде обсуждается степень остроты отклонения реального состояния от нормативного (в виде нарушения пропорций, изменения темпов развития, превышения заданного рабочего времени, перерасхода бюджета и т. п.; в виде субъективных ощущений наличия проблемы, восприятия ее людьми). И вновь фиксируется общее мнение участников.

Следующий круг – обсуждение необходимых мер по решению выявленной проблемы. Таким образом обсуждаются все подпроблемы, составляющие корневую проблему (см. прил. 3).

В результате групповой работы с использованием методики мозговой атаки исследователь получает не просто объем новой, проблемной информации, но и, как итог, представляет проект решения

выявленных социальных проблем, причем сконструированный с участием, как правило, управленцев, от которых зависит их решение. В качестве дополнительного метода в мозговой атаке эффективен матричный метод.

Деловая игра – метод групповой работы, позволяющий исследовать социальные проблемы, воспроизводя параметры социальной системы, имитируя взаимодействие органов управления. Главным моментом в деловой игре является не ее результат, а сам процесс. Это имитация принятия управленческих решений в различных ситуациях путем игры (проигрывания, разыгрывания) по заданным правилам группы людей или человека и ЭВМ.

В практике социального управления постепенно сформировались специальные виды деловых игр, ориентированные на решение *проектных задач* в социальной сфере: проектные, организационно-мыслительные, продуктно-ориентированные, практически-деловые, рекреационные, «лептонные», социально-инженерные, консультационные, проблемно-практические, имитационные, практические и др. [9, с. 42].

Технология деловой игры. В деловой игре работают несколько групп:

- две (или больше) конкурирующие группы по основному предмету игры;
- группа, выражающая позиции внешних заинтересованных сторон;
- группа экспертов;
- группа консультантов, члены которой работают в конкурирующих группах, дают разъяснения, дополнительную информацию [13].

Управляет действиями участников, ведет игру ведущий.

Конкурирующие группы проектантов в соответствии со сценарием игры поэтапно выполняют задания ведущего – готовят к обсуждению свои варианты проекта и представляют на обсуждение, а также оформляют свои позиции в письменном виде и передают для оценки экспертам. Каждая из групп задает докладчикам вопросы. Разработчики игры могут заранее спланировать дискуссию по наиболее острой проблеме, в ходе которой участники критикуют варианты проекта, предлагая свои решения. К концу игры имеется несколько проектов и материалы к проектам. Для окончательной их

обработки, выработки завершеного варианта проекта в виде итогового документа, разработки программы его внедрения требуется дополнительная работа группы экспертов совместно с разработчиками игры.

Игра может дать результаты трех видов:

1) *содержательный результат*, который представляет собой новые идеи, решения, реализацию программ и т. п.;

2) *социальный результат*, т. е. решение социальных проблем, с которыми сталкивается социальная система: урегулирование конфликтов, корректировка стиля руководства, разработка социальных программ и проектов, которые позволят коллективу функционировать более эффективно и т. п.;

3) *учебный результат*, который заключается в усвоении новых методов работы, в освоении приемов принятия решений в нестандартных ситуациях и т. п.

Таким образом, деловая игра является формой обучения ее участников и одновременно подразумевает наличие определенного содержания.

«Классическая» последовательность *этапов* деловой игры в социальном проектировании выглядит следующим образом:

1) анализ ситуации, формирование «дерева проблем»;

2) формирование целевого блока будущего проекта – определение нормативных (желательных) состояний по каждой выявленной проблеме;

3) осмысление степени остроты каждой из проблем посредством сравнения фактического и нормативного состояния в условиях отсутствия новых решений;

4) выработка перспективных средств решения проблем с учетом ресурсов;

5) отбор оптимального проекта и предварительное определение требований к его конечному результату, оценка его жизнеспособности.

Одной из важнейших составляющих деловой игры, обеспечивающей ее успешное проведение, является *сценарий*. Он дает возможность сэкономить время на организационных моментах, заранее подготовить реквизит, избежать возникновения длительных пауз, организовать совместную деятельность игроков наиболее эффективным образом (прил. 7).

Кроме сценария разработчики игры должны подготовить методики организации игрового взаимодействия участников инновационной игры:

- игровые методики формирования команд и знакомства участников;
- приемы «погружения» в игровую ситуацию;
- приемы активизации внутрикомандного и межкомандного взаимодействия (индивидуальные и групповые роли, способы информационной и оценочной коммуникации – вопросы, реплики и т. д.);
- способы определения лидеров и выявления степени продуктивности совместной деятельности участников;
- методы активизации инновационного потенциала личности (распредмечивание, проблематизация и самоопределение участников игры) и др.

Важным условием реализации проективного потенциала игры выступает *позиционно-ролевая структура*, обеспечиваемая путем позиционирования каждого участника в соответствии либо с реально выполняемыми им профессиональными функциями, либо с возможной деятельностью в послеигровой период [12, с. 44].

Наиболее типичная позиционно-ролевая структура включает следующие позиции-роли: Заказчик, Проектировщик, Пользователь результатов, Реализатор проектов и идей, Организатор групповой и коллективной работы (руководитель игры – ведущий, использующий групповые игротехники), Консультант по содержанию проблемы и т. д. Целесообразно участие в игре людей, имеющих реальные возможности влияния на управленческую ситуацию на уровне учреждения, в том числе руководителей высшего уровня.

Обычная *продолжительность игры* – 1,5–2 дня (в ситуациях разработки макропроектов – полная рабочая пятидневка), при этом рабочий игровой день должен продолжаться не менее 12–14 часов с двумя перерывами – на обед и ужин. Такое сверхнапряжение позволяет участникам переступить ряд привычных порогов, не только физических, но и интеллектуальных, побуждает к поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Общая численность участников игры в зависимости от объекта проектирования, исследовательских задач – 30–40 человек; число групп – 3–5, оптимальная численность группы – порядка 7–8 человек.

Меньшая численность как группы, так и общего числа участников не позволяет достичь «критической массы мнений», когда начинают действовать механизмы коллективного мышления, «взаимозаражения» и т. д. Большое число участников делает игру слабоуправляемой, не позволяет наладить интенсивную деятельность каждого участника. В итоге на игре появляются «зрители», которые расхолаживают даже активных участников и в итоге снижают интеллектуальный уровень как игры, так и ее результатов.

Указанное выше обстоятельство обуславливает также запрет на частичное участие в игре, т. е. опоздание к началу работы и досрочный отъезд. Связано это с тем, что во время игры происходит «психологическое погружение» в атмосферу игры, освоение ее правил, налаживание межличностного и межгруппового взаимодействия. Как показывает практика, опоздавшие не понимают, что происходит, не могут полноценно включиться в игру и либо объективно «разрушают» ее своим вмешательством, либо быстро переходят в категорию «зрителей», что также отрицательно влияет на продуктивность игры.

Участники распределяются по группам равномерно, с таким расчетом, чтобы творческий потенциал групп был примерно равным. Группы комплектуются с учетом пола, возраста, должностного статуса, уровня образования. Желательно объединять в одной группе конфликтующих между собой участников.

Классическое *построение игрового дня* следующее:

- групповая работа;
- консультации;
- дискуссия между группами.

В последней фазе организуются лекции и рекреационные формы деятельности.

Основным фактором, предопределяющим результативность игрового проектирования, является квалифицированное использование следующих специфических *методик и технологий*:

1. *Распредмечивания*, предполагающего отказ от традиционного предметно-профессионального взгляда на объект проектирования. Самоопределение выступает здесь в форме вербализации участником своего места в игре, принятия на себя конкретных функций в системе игрового проектирования.

2. *Проблематизации* – выявления реальных затруднений в деятельности участника игры, которые рассматриваются как продолжение его проблем в профессиональной деятельности. Осмысление глубинных причин, вызывающих проблемы игрового поведения и профессиональной деятельности, способствует преодолению этих барьеров.

3. *Целеполагания* – определения главных целей каждого этапа и игры в целом. Оно предполагает превращение этих внешних, задаваемых руководителем игры целей во внутренние побудительные мотивы участников. Целеполагание выступает существенным ресурсом повышения эффективности игры, так как специально выстраивается система целей, которые соответствуют сложившимся стереотипам. Кроме того, в реальной практике далеко не каждый привык ставить и четко формулировать цели деятельности, порой эти цели не ориентированы на решение реальных проблем и т. д. В этой связи проблематизация становится в игре средством активизации и оптимизации деятельности ее участников, а впоследствии может помочь им более осознанно подходить к выполнению своих профессиональных функций.

4. *Рефлексии* – игротехнического метода, суть которого состоит в том, что большинство действий, конкретные результаты этапов игры и другие ее элементы (аспекты участия, роли каждого, ценности предложений, поведения) постоянно осмысливаются ее участниками и обсуждаются. Это позволяет им увидеть свою деятельность и усилия коллег со стороны, сосредоточиться на проблемах мышления, взаимопонимания, других психологических факторах и, тем самым, побуждает к поиску более оптимальных средств мыследеятельности. Рефлексия позволяет одновременно осмыслить удачные элементы и отказаться от неэффективных. Парадокс игры заключается в том, что сама игра и ее содержание могут значить меньше, чем тот результат, который дает групповая рефлексия – разбор поведения и деятельности участников во время игры.

5. *Схематизации*, которая и как вспомогательный, и как основной (самостоятельный) способ развития мышления строится на посылке о том, что зрительные образы мыслительных или реальных процессов, представленные на бумаге или доске, легче поддаются рассмотрению (анализу и синтезу), особенно если в работе участвуют несколько человек. Используется для выработки и оформления решений, представлений и позиций участников игры.

На повышение эффективности деловой игры в социальном проектировании оказывают влияние следующие факторы:

- эффект форума;
- эффект объединения участников общим местом жизни и работы;
- эффект обмена;
- эффект игротехники: игра дает возможность решить прикладную задачу перевода социологических выводов на язык управленческих решений за счет участия в выработке решений самих исполнителей. Сам ход игры способствует сплочению участников и согласованию их взглядов, мнений, а также повышению заинтересованности в окончательной доработке их предложений после самой игры [13, с. 49–50].

В рамках главного итога – разработки проекта по решению проблем социальной системы деловая игра в социальном проектировании позволяет достичь достаточно *нетривиальных результатов*:

- в смысле прояснения замысла проекта;
- отработки сложных вопросов;
- создания текста проекта;
- в смысле сплочения команды проекта.

Значение деловой игры в практике социального проектирования связано со следующими моментами:

- игра позволяет проводить коллективную оценку проблем;
- игра является эффективным инструментом для изучения мнений специалистов по широкому кругу проблем;
- игра предусматривает условия для свободного выражения мнений участников, уважение к каждому мнению (коллективное обсуждение, в свою очередь, дает возможность выявить преобладающую точку зрения в конкретной группе).

Кроме того, как показывает многолетняя практика автора по организации деловых игр, деловая игра способствует формированию творческого подхода к выполнению должностных обязанностей, совершенствованию у участников – управленческого персонала следующих профессиональных умений и навыков:

- диагностики состояния социальной системы;
- проектирования деятельности всех элементов системы, в том числе и своей собственной деятельности;

- прогнозирования последствий реализации проектов (нововведений);
- подбора необходимых специалистов для реализации проектов;
- обеспечения ресурсного подхода в управлении;
- создания условий для активного участия работников организации в управленческом процессе и др.

В результате групповой работы, организованной подобным образом, исследователь не просто получает объем новой, проблемной информации, но, как итог, представляет проект решения выявленных социальных проблем, причем сконструированный с участием, как правило, управленцев, от которых зависит их решение.

В целом социальное проектирование воспитательной работы как конструирование желаемых состояний будущего обеспечивает переход от диагноза реального положения дел и нормативного прогноза к планированию изменений.

Данный алгоритм диагностико-проективного социологического исследования разработан и апробирован автором в процессе многолетней преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Так, в 1999, 2003, 2007 гг. в РГППУ были проведены подобные социологические исследования с целью изучения проблем организации внеучебной деятельности, проблем адаптации первокурсников [1, 2].

3.4. Из опыта организации диагностико-проективного исследования адаптации студентов-первокурсников

Весной 2007 г. на базе ГОУ ВПО РГППУ в процессе подготовки дипломной работы выпускницей Института социологии РГППУ Кристиной Груздевой была осуществлена апробация модели диагностико-проективного исследования, разработанной автором настоящего пособия с учетом теоретико-методологических основ социальной диагностики и социального проектирования.

Объектом исследования явились студенты первых курсов. Исходя из специфики работы (диагностико-проективное исследование) при выборе респондентов был использован метод случайного отбора в рамках стратификационного подхода. Основу выборки составили списки студентов первых курсов очной формы обучения по всем специальностям. В диагностическом интервью приняли участие 29 юно-

шей и 47 девушек – представители студенческих групп всех подразделений РГППУ.

Предметом исследования выступили проблемы адаптации первокурсников к вузовской среде, основной *целью* исследования – выявление проблем социально-психологической и профессиональной адаптации студентов-первокурсников РГППУ.

Для решения поставленной цели были определены следующие конкретные *задачи* исследования:

1) провести теоретический анализ социально-профессиональной адаптации первокурсников; сформировать «теоретическую» модель «дерева проблем»;

2) выявить реальные проблемы адаптации первокурсников к вузовской среде с определением их показателей; сформировать «эмпирическую» модель «дерева проблем»;

3) выявить мнение первокурсников о нормативном (желательном) состоянии ситуации по каждой выявленной проблеме;

4) определить степень остроты каждой из проблем посредством сопоставления фактического и должного состояния проблемной ситуации;

5) в процессе групповой работы сконструировать проект по разрешению выявленных проблем адаптации первокурсников.

Отличительной чертой такого исследования явилась не только объективизация проблем (посредством выявления общего мнения студентов о проблемах адаптации в вузе в ходе нескольких раундов групповой работы), но и разработка социального проекта по их разрешению. *Конечным результатом* такой работы явилось конструирование социального проекта.

В процессе исследования были реализованы следующие *методы*:

- полуформализованное диагностическое интервью (с представителями студентов-первокурсников, с ответственными организаторами воспитательной работы с первокурсниками);

- метод простого сравнения, матричный анализ диагностической информации;

- групповая работа по конструированию социального проекта методом мозгового штурма.

Методика полуформализованного интервью была выбрана нами с учетом того, что она дает богатый материал в форме свободной, почти живой речи.

В групповой работе методом мозгового штурма приняли участие студенты первых курсов РГППУ (20 человек). Было сформировано три команды участников из представителей студенческих групп первых курсов вуза с учетом трех блоков проблем, выделенных по итогам диагностического интервью с первокурсниками.

В каждую группу были включены по одному-два эксперта (в зависимости от особенностей блока обсуждаемых проблем): специалист отдела культурно-просветительской работы, куратор одной из групп первого курса, заместитель директора Института социологии по учебно-воспитательной работе. Каждая из команд разрабатывала социальный проект по одному из блоков выявленных проблем адаптации первокурсников. Соответственно, каждая команда была укомплектована так, что в нее были включены те представители студентов-первокурсников, для которых данные проблемы наиболее актуальны (например, проблемы проживания в студенческом общежитии, организации деятельности различных студий, кружков, спортивных секций), или те, кто причастен к студенческому самоуправлению.

Полученная «эмпирическая» модель «дерева проблем» в результате проведенных диагностических интервью со студентами первых курсов РГППУ в основном соответствовала «теоретической» модели «дерева проблем», сформированной накануне на базе теоретического анализа соответствующей научной литературы. Отличия отражали самые актуальные, значимые для студентов данного вуза, данного поколения первокурсников проблемы (прил. 8).

На основе материалов диагностических интервью была организована групповая работа, в ходе которой были разработаны проекты разрешения отдельных блоков выявленных проблем адаптации первокурсников. Затем эти проекты были доработаны группой экспертов и представлены как единый проект мер по разрешению проблем социально-профессиональной адаптации студентов-первокурсников РГППУ.

Проведенный теоретический и эмпирический анализ проблем социальной адаптации первокурсников подтвердил сложность и многоаспектность этого процесса. При этом результаты исследований обозначили значимость мониторингового режима в изучении проблем первокурсников для своевременного создания условий их самореализации, формирования ценностных ориентаций, духовного роста.

В целом выявление трудностей, возникающих у студентов на первом курсе в вузовской системе обучения, и определение путей их преодоления позволяет повысить внеучебную активность, успеваемость и качество знаний студентов. Отсюда возникает необходимость разработки комплекса мероприятий оптимизации адаптационного процесса именно на первом курсе, создание социальных, педагогических условий для успешной адаптации, что поможет студентам быстрее пройти этот нелегкий период.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под социальным проектом?
2. Почему проектирование является ключевым звеном управленческого цикла? Приведите ваши аргументы.
3. Чем коллективные методы активизации творческого мышления в социальном проектировании отличаются от эвристических?
4. С помощью каких методических приемов можно обеспечить групповую динамику в процессе разработки социального проекта?
5. Каковы правила проведения мозгового штурма?
6. Каковы особенности использования игротехники в социальном проектировании?
7. Что является ведущим компонентом деловой игры?

Библиографический список

1. *Беликова Л. Ф.* Отношение студентов к внеучебной деятельности вуза [Текст] / Л. Ф. Беликова // Социол. исслед. 2000. № 6.
2. *Беликова Л. Ф.* Управление воспитательной деятельностью в вузе: социальная диагностика и проектирование [Текст] / Л. Ф. Беликова // Наука та технології крок в майбутнє – 2007: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Т. 4. Психологія та соціологія. Днепропетровськ, 2007.
3. *Бестужев-Лада И. В.* Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества: Опыт систематизации [Текст] / И. В. Бестужев-Лада. М., 1987.
4. *Зарецкий В. В.* Разработка региональной системы профилактики злоупотребления ПАВ детьми и молодежью [Текст]: метод. пособие / В. В. Зарецкий; Ин-т пед. инноваций РАО. М., 2002.
5. *Краткий словарь по социологии* [Текст] / сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова; под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. М., 1989.

6. *Курбатов В. И.* Социальное проектирование [Текст] / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. Ростов н/Д, 2001.

7. *Лапыгин Ю. Н.* Основы управленческого консультирования [Текст]: учеб. пособие / Ю. Н. Лапыгин. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2006.

8. *Луков В. А.* Социальное проектирование [Текст]: учеб. пособие / В. А. Луков. 6-е изд., испр. М., 2006.

9. *Марков А. П.* Основы социокультурного проектирования [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. СПб., 1997. Режим доступа: // [http:// www. erudition.ru/referat/print-ref /id.16830_1.html](http://www.erudition.ru/referat/print-ref/id.16830_1.html)

10. *Ползунова Н. Н.* Исследование систем управления [Текст]: учеб. пособие для вузов / Н. Н. Ползунова, В. Н. Краев. 2-е изд. М.; Екатеринбург, 2005.

11. *Пригожин А. И.* Методы развития организаций [Текст] / А. И. Пригожин. М., 2003.

12. *Пригожин А. И.* Современная социология организаций [Текст]: учеб. / А. И. Пригожин. М., 1995.

13. *Пугачев В. П.* Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом [Текст]: учеб. для студентов вузов / В. П. Пугачев. М., 2000.

14. *Социальная работа* [Текст]: учеб. пособие / под ред. В. И. Курбатова. 4-е изд. Ростов н/Д, 2005.

15. *Тихомиров Б. И.* Социальный анализ и социальное проектирование [Текст] / Б. И. Тихомиров // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 6. 1992. Вып. 2 (13).

Заключение

Одной из важных проблем организации управления воспитательным процессом в вузе является создание благоприятных условий для адаптации студентов первого курса к новой социальной среде, к новым социальным ролям и функциям.

Существующие достижения в исследовании социально-профессиональной адаптации студентов получили отражение в научно-методической литературе. Однако в современных условиях актуализации спроса на эффективные социологические средства пока недостаточно используются *ресурсы социоинженерного подхода*, в рамках которого обоснованы возможности научного обеспечения социального управления посредством его информатизации и технологизации на базе социологических средств.

С позиций данного подхода в работе по адаптации студентов-первокурсников исключительно важное значение приобретает такой пакет базовых социальных технологий, в которых теоретико-прикладные, гуманитарные сведения, опыт управления этой деятельностью выступают как строго продуманная система мер, способствующих достижению социального результата, снижению последствий возможной дезадаптации студентов.

В качестве одного из таких пакетов социальных технологий может выступить *система совокупных технологий диагностико-проективной деятельности*, строящаяся с учетом принципа обратной связи между диагностической, проектно-конструкторской и организационной стадиями процесса выработки и реализации управленческого решения.

Алгоритм такого нетрадиционного диагностико-проективного социологического исследования предполагает совокупность последовательных процедур и операций:

- 1) компетентный анализ конкретной проблемной ситуации (т. е. ее описание);
- 2) диагноз (объяснение проблемы, ее причин, факторов, особенностей проявления и функционирования в конкретной социальной среде);
- 3) разработка социальных проектов, программ, планов по решению выявленной проблемы; их осуществление, реализация.

Исходя из специфики алгоритма (технологии) социологического диагностико-проективного исследования апробированная автором модель изучения проблем адаптации студентов-первокурсников предполагает следующие этапы:

Первый этап – первичное диагностическое полужформализованное интервью с ответственным за организацию воспитательной работы по адаптации студентов-первокурсников (на уровне вуза или факультета, института) с целью выявления проблемной ситуации.

Второй этап – анализ документов организации, важных для сбора информации по теме исследования.

Третий этап – организация диагностических полужформализованных интервью по теме исследования с представителями различных социальных групп, определенных ответственным за воспитательную работу (с деканами или с заместителями деканов, с кураторами, старостами, представителями общественных организаций), а также с представителями студентов-первокурсников (по особой выборке).

Четвертый этап – систематизация выявленных проблем адаптации первокурсников методом «дерева проблем»; разработка «дерева норм» (нормативного, должного состояния процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе); выявление отклонений от нормативного состояния.

Пятый этап – подготовка и проведение групповой работы по конструированию *социального проекта* (системы средств и ресурсов разрешения выявленных проблем) методом мозгового штурма, деловой игры или другими методами с участием студентов-первокурсников, а также ответственных за воспитательную деятельность (ответственных за воспитательную работу в вузе, в институтах, на факультетах; кураторов, преподавателей, представителей общественных студенческих организаций).

В соответствии с практикой изучения адаптации первокурсников можно рекомендовать к использованию три группы методов, сложившихся в социологической диагностике: методы сбора информации, методы обработки и анализа информации, методы определения приоритетов проблемы. При этом особенность инструментов для реализации диагностических методов заключается в том, что структура любого из них должна содержать три необходимых в диагностике блока вопросов (заданий): вопросы, позволяющие выявить реальное

состояние социальной проблемы; вопросы, связанные с нормативным (желательным) состоянием проблемы; вопросы, позволяющие выявить степень отклонения реального состояния от должного (нормативного, желательного) с целью выработки решения выявленной проблемы. На этапе разработки социального проекта разрешения выявленных проблем адаптации первокурсников приемлемы оправдавшие себя на практике методы групповой работы: деловая игра, мозговой штурм, методы аналогии, методы социального образца, метод создания сценариев и др.

Социологическое диагностико-проективное исследование позволяет не только определить «болевы́е точки» воспитательной работы по адаптации первокурсников (что характерно и для традиционного социологического исследования), но и разработать и реализовать конкретные технологии разрешения выявленных проблем с участием самих студентов и лиц, ответственных за эту деятельность.

В целом это творческий и трудоемкий процесс, который не склонен к стандартизации и предполагает системную деятельность в мониторинговом режиме.

**Примерная структура диагностического интервью
о проблемах адаптации студентов-первокурсников
с ответственным организатором воспитательной работы
(проректором по учебно-воспитательной работе,
заместителем декана по учебно-воспитательной работе и др.)**

1. Вводная часть

1.1. Социальное знакомство (представление интервьюера, обозначение исследовательских задач).

1.2. Позитивная мотивация по вовлечению организатора воспитательной работы (руководителя) в сотрудничество с исследователем.

1.3. Обозначение условий проведения интервью.

2. Проблемный блок

2.1. Вопросы к руководителю о проблемах адаптации студентов-первокурсников.

2.2. Структурирование проблем, выделение руководителем ключевой проблемы.

3. Обсуждение проблемы 1

3.1. Выявление показателей проявления проблемы.

3.2. Определение нормативного состояния ситуации.

3.3. Выявление степени остроты проблемы посредством сравнения фактического состояния ситуации с нормативным.

3.4. Вопросы о необходимых мерах, желательных решениях выявленной проблемы.

4. Обсуждение проблемы 2

4.1. Выявление показателей проявления проблемы.

4.2. Определение нормативного состояния ситуации.

4.3. Выявление степени остроты проблемы посредством сравнения фактического состояния ситуации с нормативным.

4.4. Вопросы о необходимых мерах, желательных решениях выявленной проблемы.

5. Обсуждение проблемы 3 и т. д.

6. Блок позиционных вопросов

Выделение руководителем представителей позиционных групп – будущих участников групповой работы по проектированию средств решения выявленных проблем.

7. Подведение итогов интервью

Примерная структура вопросника диагностического интервью со студентами первого курса на тему «Проблемы адаптации первокурсников к вузовской среде»

1. Блок вопросов социального знакомства:

1) Скажите, пожалуйста, трудно ли было Вам привыкать к студенческой жизни?

2) С какими проблемами Вы столкнулись, обучаясь на первом курсе (см. «Карточку проблем»)?

Каждую из выделенных проблем предлагается обсудить последовательно в следующем порядке:

• В чем конкретно выражается проблема? Каковы ее количественно-качественные показатели?

• Каким должно быть желательное (нормативное) состояние данной ситуации?

• Насколько остро проявляется проблема, если сравнить нормативное и должное состояние ситуации?

• Что нужно сделать, чтобы разрешить данную проблему? Какие меры можно предложить?

2. Блок вышперечисленных вопросов, связанных с *первой* выделенной респондентом проблемой.

3. Блок вопросов, связанных со *второй* выделенной респондентом проблемой.

4. Блок вопросов, связанных с *третьей* выделенной респондентом проблемой и т. д.

5. Формулирование респондентом корневой проблемы адаптации первокурсников («А теперь, пожалуйста, сформулируйте корневую проблему адаптации первокурсников к вузовской среде – проблему, от которой зависит решение всех других, составляющих ее проблем»).

С целью достижения большей объективности оценки первокурсниками проблем социально-психологической и профессиональной адаптации могут быть предложены карточки проблем, где каждому респонденту предлагается написать свои проблемы (по одной на каждой карточке).

Полученные таким образом формулировки уточняются, классифицируются и используются для построения «дерева проблем». В частности, на основе анализа данных шкалы, полученных в ходе всех интервью, может быть выявлена корневая проблема.

Карточка проблем

Фамилия _____

Содержание проблемы _____

Причины _____

Последствия проблемы _____

Внимание! Важно сформулировать именно проблему (как социальное противоречие, несоответствие, например, того, что есть, тому, чего хотелось бы).

Оцените по шкале

Важность проблемы
для адаптации перво-
курсников

0
малая

5
средняя

10
большая

Методика обработки материалов индивидуальных интервью

В процессе социодиагностики по результатам индивидуальных интервью образуется значительный перечень социальных проблем, который, возможно, следует сократить за счет исключения второстепенных проблем.

Кроме того, многие социальные проблемы имеют комплексный характер и могут состоять из множества подпроблем, которые, в свою очередь, включают более мелкие подпроблемы. Эти подпроблемы необходимо систематизировать, структурировать.

Задача исследователя – помочь выявить наиболее содержательные проблемы, сформулировать корневую проблему с опорой на работу *группы экспертов*.

Метод 1. Экспертам раздается *список фиксированных (пронумерованных) проблем*. Каждому эксперту предоставляется возможность выбрать в качестве первоочередных несколько проблем (обычно не более пяти), указав их порядковые номера. Затем по количеству упоминаний каждым экспертом той или иной проблемы определяется очередность решения этих пяти наиболее важных проблем.

Метод 2. *Оценка каждой проблемы по балльной шкале* (от 1 до 5 или от 1 до 10 баллов) каждым экспертом. Простое суммирование всех оценок по каждой проблеме позволяет выявить степень их важности.

Метод может быть модифицирован путем введения весовых коэффициентов для каждого эксперта, отражающих его компетентность.

При этом индивидуальная оценка важности проблемы умножается на соответствующий весовой коэффициент.

Метод 3 – метод парных сравнений. Суть его заключается в следующих операциях:

1. В общем (сводном) списке проблем вычеркнуть те проблемы, которые представляются несущественными или повторяющимися в другой формулировке.

2. Объединить (агрегировать) проблемы в тех случаях, когда это необходимо.

* Спроектирована на основе опыта применения методики, разработанной А. И. Пригожиным. См.: Пригожин А. И. Современная социология организаций [Текст]: учеб. / А. И. Пригожин. М., 1995. С. 253–267.

3. На основе опроса экспертов выделить из полученного трансформированного списка наиболее важные проблемы (см. выше, метод 2).

4. Методом парных сравнений определить главную среди проблем после того как будет заполнена пустографка (таблица) по следующей методике:

- внести в матрицу по горизонтали и вертикали номера проблем, признанных наиболее важными;

- сопоставить попарно каждую проблему из горизонтального ряда с каждой проблемой из вертикального ряда по критерию взаимовлияния. Иначе говоря, сравнивая каждую пару проблем, ответить себе на вопросы: «Какая из этих двух проблем сильнее обостряет или вызывает другую?»; «Какая из проблем снимает остроту, делает легче решаемой другую?» Если проблема из вертикального ряда вызывает, обостряет проблему из горизонтального ряда, в клеточке их пересечения надо поставить стрелку по горизонтали слева направо вверх. Если же взаимосвязь обратная, то и стрелку нужно ставить наоборот. В случае, когда не видно связи между обеими проблемами, следует ставить ноль (см. таблицу);

- если какие-либо проблемы упущены в списке, дописать их, не внося в пустографку.

Пример заполнения пустографки

		Номера проблем										
		*	1	3	10	13	17	23	29	30	33	46
Номера проблем	1	*										
	3	↙	*									
	10	↙	↙	*								
	13	↙	↙	0	*							
	17	↙	↙	↙	↙	*						
	23	0	0	0	0	↙	*					
	29	0	↙	↙	0	↙	0	*				
	30	0	0	↙	0	↙	0	↙	*			
	33	↗	0	0	↗	↗	↗	0	0	*		
	46	0	↙	↙	↗	↗	0	↗	↗	0	*	

Обработка полученного материала исследователем позволяет построить графы, отражающие представление каждого из экспертов о важнейших проблемах организации и связях между ними.

В результате обработки пустографок, заполненных каждым из экспертов, выявляются четыре типа проблем:

- корневые, решение которых приводит к решению других проблем;
- узловые, зависящие от некоторых проблем, но одновременно вызывающие или обостряющие другие проблемы;
- результирующие, являющиеся следствием других проблем;
- автономные – достаточно значимые, но никак не связанные с другими проблемами.

Указанные проблемы выявляются путем построения графов. Как правило, сопоставление графов демонстрирует совершенно разное видение экспертами проблемной ситуации в организации, что обосновывает потребность в проведении совместной групповой работы.

Метод 4 – метод укрупнения (агрегирования) проблем в группы проблем (блоки) и установления причинно-следственных связей между блоками. Такой способ структурирования проблемного поля организации может быть востребован в условиях общей диагностики организации, когда по итогам интервью окажется, что значимых проблем все-таки много. Связи позволяют определить корневой блок. Затем внутри корневого блока определяется корневая проблема, которая и будет главной (корневой) проблемой всего проблемного блока. Для большей достоверности полученного результата следует определить корневые проблемы каждого блока, а затем сопоставить эти проблемы между собой, т. е. определить корневую проблему среди корневых проблем блоков.

Существует и так называемое *компьютерное обсуждение проблем*^{*}. Суть его состоит в передаче от одного компьютера к другому необходимой информации. При этом она корректируется с учетом полезности для предыдущего адресата и с соблюдением анонимности передается следующему. Эксперты, участвующие в оценках проблем, могут быть неизвестны друг другу. Такой вариант выбора корневой проблемы состоит из четырех стадий: исследование, примирение, оценка, подведение итогов.

^{*} См.: Латыгин Ю. Н. Основы управленческого консультирования [Текст]: учеб. пособие / Ю. Н. Латыгин. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2006. С. 147–148.

Сценарий групповой работы методом мозгового штурма по конструированию проекта разрешения проблем адаптации студентов-первокурсников

Цель – разработка социального проекта по разрешению проблем адаптации студентов первого курса

Задачи:

- анализ проблем адаптации студентов-первокурсников, корректировка «эмпирической» модели «дерева проблем», сформированной по результатам диагностических интервью с представителями студентов-первокурсников;
- выработка нормативного (должного) состояния этих проблемных ситуаций;
- определение мер для решения данных проблем;
- определение средств, ресурсов и ответственных исполнителей по разрешению выявленных проблем.

Участники групповой работы: ведущий, команды участников (эксперты, студенты-первокурсники).

Каждая команда (от 7 до 10 человек) разрабатывает проект по определенной проблеме. Потому каждая команда укомплектована так, чтобы в нее были включены те представители студентов-первокурсников, для которых данные проблемы наиболее актуальны (например, проблемы организации учебной деятельности, проблемы проживания в студенческом общежитии, организации деятельности различных студий, кружков, спортивных секций и др.), или те, кто причастен к студенческому самоуправлению.

Правила проведения групповой работы:

- участники имеют равные статусы; запрещена взаимная критика в любой форме;
- ни одна идея не объявляется ложной и не прекращается обсуждение ни одной идеи;
- участники информированы о том, что они не несут ответственности за выполнение конструктивных предложений, высказанных в процессе обсуждения;

- все внимательно выслушивают мнение каждого, не перебивают друг друга;

- эксперты фиксируют мнение каждого участника, заполняют карточки.

Первый этап

Вступительное слово ведущего о целях, задачах, порядке групповой работы.

Второй этап

Задание: дополнение, корректировка подпроблем «своей» для каждой команды проблемы в «дереве проблем», разработанном по результатам диагностических интервью с первокурсниками (например, для команды 1 – проблемы, связанные с учебной деятельностью).

Участники команд по кругу высказывают свое мнение по каждой из подпроблем.

Эксперты в командах фиксируют мнение каждого участника в матрице 1 (прил. 6) и выводят общее мнение по поводу остроты каждой подпроблемы. В данной матрице содержится «дерево проблем», сформированное по итогам диагностических интервью с первокурсниками.

Третий этап

Ведущий организует обсуждение откорректированной командой участников модели «дерева проблем».

Четвертый этап

Задание: формулировка командами (в рамках определенной для каждой команды проблемы) норм (количественных и качественных нормативных показателей) и мер по подпроблеме 1; дополнение норм и мер, выявленных в диагностических интервью.

Участникам раздаются матрица 2 и матрица 3 (см. прил. 6).

Ведущий объясняет порядок работы групп, предлагая каждому в группе высказаться (по кругу) о нормативных показателях сначала одной подпроблемы; затем обсуждаются меры (по кругу) по решению этой подпроблемы на основании матрицы 3.

Так, последовательно и одновременно («по горизонтали»), заполняются матрица 2 и матрица 3.

Эксперты в каждой команде фиксируют в матрице 2 идеи каждого участника о нормативных показателях и определяют общее мне-

ние. Затем, после высказываний участников по кругу, фиксируют мнения о необходимых мерах решения этой подпроблемы в матрице 3; определяют общее мнение.

Пятый этап

Ведущий благодарит участников за активное участие в групповой работе.

Шестой этап

Эксперты вместе с *ведущим* корректируют, дорабатывают проекты команд, формируя тем самым окончательный проект решения «дерева проблем» с использованием матрицы 4.

**Пример структуры социального проекта на тему
«Профилактика злоупотребления психоактивными
веществами молодежью»***

Шаг 1. Анализ ситуации

Анализ проблемы на местном уровне

Краткое описание проблемы.

Причины и последствия данной проблемы.

Место реализации проекта

Где будет реализовываться проект?

Определение целевой группы

Краткое описание целевой группы, включая социальные и культурные особенности.

Известна ли основная целевая группа?

Какое количество людей охватывает профилактическая программа?

Достаточно ли информации о целевой группе?

Мониторинг ситуации

Систематическая и непрерывная оценка хода работы за определенный период времени.

Методы мониторинга (технологии сбора информации).

Целевая группа (на кого направлен мониторинг).

Определение факторов риска и факторов защиты.

Мотивы и причины злоупотребления психоактивными веществами.

Кто оказывал помощь при проведении мониторинга?

Шаг 2. Формулировка концепции

Формулировка проекта

Чего вы хотите достичь?

Каковы мотивы и ценности вашей деятельности?

Название проекта.

Проектная идея (концепт).

* Зарецкий В. В. Разработка региональной системы профилактики злоупотребления ПАВ детьми и молодежью [Текст]: метод. пособие / В. В. Зарецкий; Ин-т пед. инноваций РАО. М., 2002.

Профилактическая цель (эта формулировка носит общий, описательный характер)

Задачи (общие и частные по конкретным мероприятиям)

Шаг 3. Мобилизация ресурсов

Мобилизация ресурсов

С кем я буду строить свою деятельность в рамках проекта (мои кооперанты)?

Определение типа ресурсов.

Региональные субъекты и способы кооперации с ними.

Принципы кооперации.

Мотивационная основа кооперации.

Шаг 4. Реализация проекта

Реализация проекта

Каким образом вы собираетесь достичь решения поставленных задач?

Выбор стратегии.

Методы.

Планирование деятельности.

Соотнесение деятельности со сроками.

Реалистичен ли ваш план работы?

Сотрудничество

С какими государственными, общественными организациями и частными лицами вы сотрудничаете в рамках профилактической программы и каким образом?

Координация и управление

Координируете ли вы профилактическую программу с другими организациями и ведомствами? Если да, дайте краткое описание.

Механизмы управления проектом.

Определение менеджера проекта.

Привлечение квалифицированных специалистов из различных общественных практик.

Развитие человеческого и профессионального ресурса.

Финансирование

Затраты

Включены ли все затраты, включая накладные расходы?

Потенциальные спонсоры.
Бюджет и собственный вклад.

Шаг 5. Мониторинг проекта и оценка оказанного воздействия

Мониторинг проекта

Непрерывная обратная связь о проводимой работе.

Достигаются ли цели в рамках мероприятий проекта?

Определение критериев количественно-качественной оценки эффективности проектных мероприятий.

Определение показателей и индикаторов мониторинга.

Определение участников мониторинговых исследований (кого и почему необходимо вовлечь в мониторинговые исследования).

Оценка оказанного воздействия

Как вы будете оценивать результаты вашей профилактической программы? Каковы критерии?

Была ли достигнута цель (или цели) в рамках проекта?

Решил ли проект поставленные задачи?

Какие изменения должны быть внесены в процессе реализации проекта?

Полипрофессиональная экспертная оценка проекта.

Шаг 6. Наращивание потенциала проекта

Наращивание потенциала проекта

Каким образом вы будете наращивать ресурсы и систему деятельности в рамках проекта?

Мотивация других субъектов к продолжению и развитию проекта.

Отбор наиболее эффективных технологий и их тиражирование.

Отказ от ошибочных результатов.

Укрепление самой структуры проекта и системы его управления.

Развитие информационных коммуникационных сетей.

Проведение конкурсов социальных проектов.

Организация общественной защиты социальных проектов.

Обучение

Планируете ли вы проводить обучение своих коллег и партнеров?

Наращивание профессионального потенциала участников проекта.

Повышение квалификации и подготовка кадров носителей и реализаторов проектных идей.

**Матрицы групповой работы по социальному проектированию
методом мозгового штурма**

Матрица 1

Проблемы адаптации студентов-первокурсников

№ п/п	Проблемы	Подпроблемы	Показатели состояния подпроблем	Степень остроты подпроблем (по 5-балльной системе или другой системе оценки)							Общее мнение
				Номер участника							
				1	2	3	4	5	6	7	
1		1.1									
		1.2									
		1.3									
2		2.1									
		2.2									
		2.3									
		2.4									
3		3.1									
		3.2									
		3.3									

Матрица 2

Проблема 1. Мнения участников о нормативных показателях проблемной ситуации

Подпроблемы	Номера участников							Общее мнение
	1	2	3	4	5	6	7	
1.1								
1.2								
1.3								

Матрица 3

Проблема 1. Мнения участников о необходимых мерах, обеспеченных ресурсами

Подпроблемы	Номера участников							Общее мнение
	1	2	3	4	5	6	7	
1.1								
1.2								
1.3								

Матрица 2

Проблема 2. Мнения участников о нормативных показателях проблемной ситуации

Подпроблемы	Номера участников							Общее мнение
	1	2	3	4	5	6	7	
2.1								
2.2								
2.3								

Матрица 3

Проблема 2. Мнения участников о необходимых мерах, обеспеченных ресурсами

Подпроблемы	Номера участников							Общее мнение
	1	2	3	4	5	6	7	
2.1								
2.2								
2.3								

Матрица 2

Проблема 3. Мнения участников о нормативных показателях проблемной ситуации

Подпроблемы	Номера участников							Общее мнение
	1	2	3	4	5	6	7	
3.1								
3.2								
3.3								

Матрица 3

Проблема 3. Мнения участников о необходимых мерах, обеспеченных ресурсами

Подпроблемы	Номера участников							Общее мнение
	1	2	3	4	5	6	7	
3.1								
3.2								
3.3								

Проект решения выявленных проблем адаптации первокурсников

№ п/п	Проблемы	Подпроблемы	Нормативные показатели	Меры с учетом ресурсов (финансовых, материальных, организационно-кадровых, интеллектуальных и др.)	Ответственные исполнители	Сроки
1		1.1				
		1.2				
		1.3				
2		2.1				
		2.2				
		2.3				
3		3.1				
		3.2				
		3.3				

**Сценарий-регламент деловой игры
«Проблемы адаптации первокурсников»**

Время	Этапы игры	Обеспечение
1	2	3
00.00–00.10	Вводное слово ведущего: он знакомит участников с целями и задачами игры, с правилами игры, представляет жюри и консультантов, обращает внимание участников на технологическое обеспечение игры	Программа игры
00.10–00.35	Ведущий дает участникам игры задание № 1: заполнить матрицу 1 («дерево проблем») посредством дополнения, корректировки и объективизации представленных в ней проблем и их показателей, выявленных в предварительном интервью со студентами-первокурсниками. Задание выполняется участниками игры письменно. Каждая группа сдает копию заполненной матрицы для оценки жюри	Матрица 1
00.35–00.45	Выступление групп: комментарии заполненных матриц 1	–
00.45–00.55	Ведущий дает краткую консультацию (справку) о понятии «адаптация студентов к обучению в вузе», о нормативных показателях деятельности, способствующей успешной социально-психологической и профессиональной адаптации первокурсников	Соответствующее оборудование, материал для консультации в режиме презентации (программа Power Point)
00.55–01.00	Выступление жюри: подведение итогов выполнения группами задания № 1. Результаты (в баллах) записываются на доску (использование персональных компьютеров создаст возможность более эффективной организации деловой игры в целом)	–
01.00–01.15	Ведущий ставит перед участниками игры задачу № 2: заполнить матрицы 2 и 3, сначала определив должное состояние по каждому показателю, затем меры, обеспеченные ресурсами, по первой проблеме в «дерево проблем»	Матрица 2 Матрица 3

Окончание таблицы

1	2	3
	Задание выполняется участниками игры письменно. Каждая группа сдает копию заполненных матриц для оценки жюри	
01.15– 01.30	Ведущий дает участникам игры задание № 3: заполнить матрицы 2 и 3, сначала определив должное состояние по каждому показателю, затем меры, обеспеченные ресурсами, по второй проблеме в «дереве проблем» Задание выполняется участниками игры письменно. Каждая группа сдает копию заполненных матриц для оценки жюри	–
01.30– 01.35	Выступление жюри: подведение итогов выполнения группами задания № 2. Результаты задания (в баллах) записываются на доску	–
01.35– 01.55	Ведущий ставит перед участниками игры задачу № 4: заполнить матрицы 2 и 3, сначала определив должное состояние по каждому показателю, затем меры, обеспеченные ресурсами, по третьей проблеме в «дереве проблем» Задание выполняется участниками игры письменно. Каждая группа сдает копию заполненных матриц для оценки жюри	–
01.55– 02.05	Каждая группа защищает свой вариант заполнения матриц 2, 3 по третьей проблеме. Группам предоставляется возможность задать друг другу перекрестные вопросы	–
02.05– 03.00	Выступление жюри: подведение итогов выполнения задания № 4 Подведение итогов игры в целом. Результаты записываются на доску	–
03.00– 03.10	Подведение итогов игры ведущим, обсуждение участниками результатов игры, анализ процесса игры	–

**Модель «дерева проблем» адаптации первокурсников РГППУ
(по материалам диагностических интервью со студентами и мозгового штурма)**

Проблемы	Подпроблемы	Показатели
	2	3
1. Проблемы, связанные с учебной деятельностью	1.1. Несоответствие набора и содержания учебных дисциплин ожиданиям студентов	Неудовлетворенность студентов набором и содержанием учебных дисциплин
	1.2. Несоответствие расписания учебных занятий ожиданиям студентов	Неудовлетворенность студентов расписанием учебных занятий
	1.3. Различия между подготовкой в школе и требованиями вуза	Трудности, возникающие у студентов при подготовке к учебным занятиям
	2. Проблемы материально-технического обеспечения учебных занятий	Дефицит учебно-методической литературы
	2.1. Обеспеченность студентов учебно-методической литературой	Неудовлетворенность студентов материально-технической оснащённостью учебных аудиторий
	2.2. Материально-техническая оснащённость учебных аудиторий	Неудовлетворенность студентов материально-технической оснащённостью спортивных объектов
	2.3. Материально-техническая оснащённость спортивных объектов	Неудовлетворенность студентов компьютерно-информационной оснащённостью
	2.4. Компьютерно-информационная оснащённость	Отсутствие гардероба в главном учебном корпусе
	2.5. Оснащённость мест для хранения верхней одежды на время учебных занятий	Отсутствие в каждом учебном корпусе мест для курения (курилок)
	2.6. Оснащённость мест для курения	

Окончание таблицы

1	2	3
3. Социально-психологические проблемы	3.1. Психологическая некомпетентность во взаимоотношениях студентов и преподавателей вуза 3.2. Проблема установления межличностных контактов с однокурсниками 3.3. Проблема приобретения новых социальных связей в группе, институте, вузе 4.1. Количество посадочных мест в столовой 4.2. Качество обслуживания в местах раздачи пищи в столовой	Конфликтные отношения с отдельными преподавателями Неудовлетворенность части студентов взаимоотношениями с однокурсниками Малое количество социальных связей в группе, институте, вузе Дефицит посадочных мест в столовой
4. Проблемы организации питания студентов	4.2. Качество обслуживания в местах раздачи пищи в столовой	Наличие больших очередей в местах раздачи пищи в столовой в большой перерыв
5. Проблемы, связанные с внеучебной деятельностью	5.1. Проблема информированности студентов об организации студенческой жизни в РГПУ 5.2. Проблема участия первокурсников в студенческих и культурно-спортивных объединениях, занимающихся организацией внеучебной деятельности в РГПУ (студенческий профком, студенческий совет, спортивные секции, кружки) 5.3. Несоответствие формальной роли куратора ожиданиям студентов	Недостаточный уровень информированности студентов об организации студенческой жизни в РГПУ Низкий уровень участия первокурсников в деятельности студенческих и культурно-спортивных объединений
6. Проблемы иногородних студентов	6.1. Количество мест в общежитии 6.2. Материально-бытовые условия проживания в общежитии	Отсутствие еженедельных встреч кураторов с учебными группами для обсуждения вопросов, разрешения текущих проблем первокурсников Дефицит мест в общежитии даже для студентов бюджетной формы обучения Неудовлетворенность студентов материально-бытовыми условиями проживания в общежитии

Учебное издание

Беликова Людмила Федоровна

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА:
СОЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Учебное пособие

Редактор Т. А. Кузьминых
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 16.03.09. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Усл. печ. л.6,6. Уч.-изд. л. 7,1. Тираж 100 экз. Заказ № 1541
Издательство ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано в типографии
ООО «Издательство УМЦ УПИ»
620078, Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2.
тел. (343) 362-91-16, 362-91-17