Забелин С. В.

МОТИВАЦИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ДИДАКТИКИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/5/33.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 5 (5). C. 76-80. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Под ред. Г.А. Чередниченко. Изд-во Русского Христианского гуманитарного института. С-Петербург, 2001. 566 с.

- **2.** Константиновский Д.Л. Мир труда и образования // Когда наступает время выбора. Изд-во Русского Христианского гуманитарного института. С-Петербург, 2001. С. 44-79.
- **3.** Социально-экономическое положение России // Россия в цифрах: Стат. сб. Госкомстат России. М.: Российское статистическое агентство. Вып XII. 2000. С. 219.

МОТИВАЦИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ДИДАКТИКИ

Забелин С. В. Курский государственный университет

В жизнедеятельности общества и каждого человека всегда исключительно важную роль играло обучение. Так было на заре становления человеческого общества, так было в античном мире, так было и в середине второго тысячелетия. Так есть и так будет всегда, пока существует (человек разумный), смысл жизни которого состоит в постижении самого себя и окружающего мира путем самостоятельного поиска, а также через освоение опыта и всей совокупности знаний, накопленных его предшественниками. Так есть и так будет всегда, пока существует человеческое общество, основная цель которого состоит в создании условий для разностороннего и гармоничного развития каждого человека [11].

В поисках средств гуманизации образования педагогика ориентируется на самоценность человеческой личности, ее внутренние ресурсы и саморазвитие.

Одной из главных целей образования является создание и поддержание условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Следовательно, учебно-воспитательный процесс становится больше ориентированным на личность ученика, его индивидуальные возможности, способности и интересы [10].

И здесь на первый план выходит проблема учебной мотивации.

Изучение мотивации является центральной проблемой дидактики и педагогической психологии. В этой области достигнуты определенные успехи, но проблема еще очень далека от разрешения: изменчивость, подвижность, разнообразие мотивов очень трудно свести к определенным структурам, однозначно определить способы управления ими. Если в дидактике есть область чистого искусства, то это, несомненно, область мотивов да еще связанных с ними методов обучения.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной педагогики и психологии. Ее значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. «Когда люди общаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» [16]. В самом общем плане мотив - это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомет-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, 3. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.) [6].

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на *мотивах*, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. Мотивы можно определить и как *отношение* школьника к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы - очень сложные образования, представляющие собой *динамические системы*, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Понимание мотивов-побуждений осложняется тем, что, во-первых, они всегда представляют собой комплексы и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело с одним действующим мотивом, а вовторых, мотивы не всегда осознаются учителями и учащимися [9].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для икольника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношении между ними» [2].

В органической связи с мотивами существуют *потребности*. Самое простое определение потребностей - нужда в чем-то. Потребности являются источником активности и ее движущей силой. Вначале потребность возникает как чисто энергетический импульс, нагнетающий напряжение и побуждающий к поисковой деятельности. Когда четко обнаруживается предмет потребности, она приобретает статус мотива. В этой связи мотив учения может быть определен и как опредмеченная потребность - направленная на предмет обучения активность обучаемого. Связь между потребностями и мотивами в этом плане особенно многозначна: одна и та же потребность может быть активизирована через многие мотивы. И за одними и теми же мотивами могут стоять различные потребности [9].

Необходимо отметить интерес - как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном, бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Гербарт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес - это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А.К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим [6].

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа С.М. Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика [15]. Согласно этому анализу, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности - возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению - использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

В Яснополянской школе исповедовался принцип: «...Для успешного обучения нужно не принуждение, а возбуждение интереса ученика» [12]. И учитель этой школы «никогда не позволял себе думать, что в неуспехе виноваты ученики - их леность, шаловливость, тупоумие, глухота, косноязычие, а твердо знал, что в неуспехе виноват только он, и на каждый недостаток ученика или учеников учитель старался отыскать средство» [12].

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны.

Следует отметить, что проблема формирования мотивации учения и разработки способов стимулирования познавательной деятельности рассматривалась в истории педагогики как одна из актуальных. Так, еще в «Уставе учебных заведений, подведомых университетам», учителю предписывалось сделать учение «легким, приятным и более забавным, нежели тягостным», а также полагаться больше «на свою прилежность и порядочные правила, нежели на чрезмерный труд учеников» [13]. Весьма примечательно в этой связи следующее требование Устава:

При наставлении всех учащихся... учитель должен стараться более об образовании и изощрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти, не теряя из виду главного предмета юношеского наставления, состоящего в том, чтобы приучить детей к трудолюбию, возбудить в них охоту и привязанность к наукам, которая, по выходе из училища, заставила бы их печись о дальнейшем усовершенствовании себя; показать им путь к наукам, дать почувствовать цену оных и употребление и через то сделать их способными ко всякому званию; особливо ждать уму и сердцу их надлежащее направление... [13].

Большое внимание стимулированию учебно-познавательной деятельности учащихся уделял В.А. Жуковский. В «Плане учения» он подчеркивает необходимость обеспечивать *приятность преподавания*. Он утверждал, что нужно «стараться сделать и предмет учения и самое учение привлекательными, возбуждая любопытство, владея вниманием, питая воображение, говоря сердцу, - словом, действуя на всего человека» [5].

Уровень теоретических исследований в области стимулирования достаточно высок. Жаль только, что учитель-практик мало что может взять для своей работы из обилия концепций, теорий, мнений: и в этом вопросе практика затерялась в тумане метода. Между тем мало найдется факторов, сравнимых со стимулированием по эффективности своего влияния на продуктивность педагогического процесса. Место стимулирования в первой тройке наиболее влиятельных причин говорит само за себя. «Полагаю, что в самом начале своей педагогической деятельности я натворил великое множество ошибок, - признается известный амери-

канский педагог А. Дреер, - которые мне, разумеется, совсем не хочется повторять. Самой сложной проблемой оказалась для меня мотивация к учебе...

Важное место в образовательной политике принадлежало осуществлению систематической подготовки учителя. Реализация этой задачи предполагала, прежде всего, обеспечение учителей учебно-педагогической литературой. Как известно, до XIX в. в России не было издано ни одного отечественного учебника или учебного пособия по педагогике. Учителя при подготовке к практической деятельности могли пользоваться главным образом оригинальными или переводными педагогическими сочинениями зарубежных авторов. Одним из первых отечественных специальных руководств для учителей было «Руководство к дидактике, или науке преподавания», подготовленное А.Г. Ободовским. Долгое время оно было почти единственным пособием для лиц, готовящихся к учительскому званию или занимающихся педагогической деятельностью. Руководство давало сжатое, но строго определенное и систематизированное знание главных разделов обучения. В главе «Вредное и невредное облегчение в учении», А.Г. Ободовский приводит правила, которые могли бы как-то облегчить обучение детей, не нанося вреда его качеству [8].

В главе «Преподавание должно возбуждать охоту к учению» А.Г. Ободовский пишет, что, для того чтобы ученик достиг успехов в обучении, педагог должен уметь заинтересовать его своим предметом, возбудить охоту к обучению, преодолеть равнодушие и скуку.

Весьма энергично выразил свое отношение к тому, что является условием успешного обучения, педагог и детский писатель А.Ф. Афтонасьев (? - 1858). В адресованной родителям и воспитателям работе «Мысли о воспитании» (1846) он сформулировал и почти афористично изложил «Правила для воспитателя преподающего», следование которым, по его мнению, поможет достичь наибольших успехов в обучении.

Касаясь такой проблемы, как награды и наказания, А.Ф. Афтонасьев показывает, в каких случаях и как можно применять наказания по отношению к своим ученикам, а так же, как надо поощрять детей. Он считает, что, награждая ребенка, необходимо учитывать не только его способности и достижения, но также труд и силы, которые он приложил, чтобы достичь результата.

Вопрос о целесообразности и методике использования таких средств стимулирования учебного труда детей, как наказание и поощрение, всегда, и особенно в середине XIX в., вызывал множество острых споров среди педагогов. Одни считали, что за неуспехи в обучении наказывать детей вообще нельзя. Другие утверждали, что наказание - это (в определенных условиях) приемлемый метод воздействия, который необходимо использовать крайне осторожно, чтобы не навредить ребенку. Третьи считали, что наказание совершенно необходимо в обучении и воспитании детей, причем признавали возможным применение телесных наказаний.

В истории отечественной педагогики особое место занимает К.Д. Ушинский (1824- 1870),который является основоположником русской научной педагогики; при этом он отрицал право педагогики занимать место среди наук. Заметим, что Ушинский был первым, кто достаточно полно оценил и объективно охарактеризовал педагогический потенциал успеха в обучении.

Вместе с тем, Ушинский подчеркивал, что ученье - тяжелый и не всегда радостный труд, в процессе которого ученику необходимо преодолевать трудности и нежелание изучать именно этот материал, а также многое другое.

Поскольку не всегда можно опираться на интерес и желание ученика, К.Д. Ушинский считает необходимым его принуждение к учебному труду. Более того, в самом принуждении он видит самостоятельную педагогическую ценность [14].

Интересна точка зрения на проблему стимулирования учебно-познавательной деятельности детей, представленная в «Дидактических очерках» П.Ф. Каптерева. П.Ф. Каптерев утверждал, что в обучении можно опираться на искусственные интересы, которые в школе обычно формируются с помощью наград, наказаний и соревнования, а в жизни - посредством житейских отношений и разных выгод. Педагогу необходимо делать все, чтобы такие искусственные интересы были прочны и устойчивы и порождали энергичную познавательную деятельность, а для этого ему требуется большое искусство, постепенное и строго методическое действие и много времени.

Проблема поиска побуждающих и стимулирующих средств активизации познавательной деятельности школьников была затронута автором ряда научных работ и широко используемых в XIX в. учебников по педагогике и методике русского языка К.В. Ельницким (1846-1917).

В «Курсе дидактики» К.В. Ельницкий с глубокой верой в ребенка и в разумно организованное воспитание пишет о том, что воспитательная сила школы заключается не в наказании, а в тех воспитательных влияниях, которые не позволят ученику совершить непохвальные поступки, и возбуждают и укрепляют в нем высшие, нравственные стремления.

Важными способами активизации учебно-познавательной деятельности школьников К.В. Ельницкий считает похвалу и награду.

К.В. Ельницкий предлагает некоторые положения, которыми, по его мнению, следует руководствоваться учителю, для того чтобы похвалы и награды служили лишь к поддержанию в ученике доброго настроения [2].

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности - выработкой обобщенного способа действия - и «опредмечивается» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например само-

утверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана сознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Здесь Ю.М. Орловым был получен важный вывод: «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [2].

Мотивация деятельности и поведения в школьном возрасте имеет свои особенности. На вопрос «Что любят дети, чего они хотят?»

Поняв это, не придется прибегать к искусственным стимулам, искать их вне круга забот, и устремлений, здоровой природы подрастающего человека. Все ошибки происходят оттого, что учитель не интересуется подлинными мотивами поведения учащегося, скользит по поверхности событий, принимает во внимание лишь внешние и часто случайные акты поведения. Может ли он добиться устойчивого успеха, подобрать адекватные стимулы и правильно их применить? Вряд ли. В свете стимулирования призыв изучать учащихся приобретает новый смысл - изучать, чтобы найти и правильно использовать адекватные стимулы.

Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

В отечественной педагогике и психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека - его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. В.Г. Алексеев отмечает, что мотивационная система человека имеет, гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение [16]. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой - говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре. «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими» [16].

Теория такого сложного, изменчивого, многообразного объекта, как процесс обучения и образования, не появляется вдруг. Она является результатом длительного исторического опыта. Каждый последующий этап ее развития предполагает критическое освоение идей прошлого. Но не каждый из периодов истории был для теории образования в одинаковой степени плодотворным. Наиболее интенсивно она развивалась, когда борьба различных направлений и течений педагогической мысли сопровождалась накоплением новых знаний о закономерностях познавательной деятельности учащихся, о реальностях процесса обучения, составляющих непреходящие, ценности педагогической науки.

Список использованной литературы

- **1.** Афтонасьее А.Ф. Мысли о воспитании // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1985.
 - 2. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995.
- **3. Бондаренко С.М.** Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы) // Вопрос алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л. Н. Ланды. М., 1973. Вып. 2.
- **4. Ельницкий К.В.** Приготовление учителя к уроку // Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX в. М., 1990.
 - **5.** Жуковский В.А. План учения // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1985.
- **6.** Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2003. 384 с.
 - 7. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // П.Ф. Каптерев. Избр. пед. соч. М., 1982.
 - 8. Ободовский А.Г. Руководство к дидактике, или науке преподавания // Указ. соч.
- **9. Подласый И.П.** Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. 574 с.
- **10.** Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. СПб.: Питер, 2003. 272 с.: ил. (Серия «Эффективный тренинг»).

- 11. Смирнов В.И., Смирнова Л.В. Учить с верным успехом. Учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 304 с.
- 12. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Указ. соч.
- **13. Устав учебных заведений, подведомых университетам** // Антология педагогической мысли России первой половины XX в. М., 1987.
 - 14. Ушинский К.Д. Организация первоначального обучения // К.Д. Ушинский. Собр. соч.: В 10 т. М.-Л., 1949. Т.б.
 - 15. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. М., 1986.
 - 16. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УНПК

Зайцева Н. К.

ГОУ СПО «Михайловский профессионально-педагогический колледж»

Проблема психолого-педагогической поддержки личности является в настоящее время одной из наиболее интересных и значимых научных проблем. Ее востребованность психологической и образовательной практикой обусловлена самой ситуацией развития личности на современном этапе. В условиях социально-экономического и духовного кризиса в стране, а также ломки привычных стереотипов жизнедеятельности и возрастание потока агрессивно насыщенной информации снижают резистентность личности к деструктивным влияниям. Обнищание населения, рост социальной напряженности, громкие политические скандалы, широкое и неконтролируемое распространение технологий энергоинформационных воздействий на человека и многое другое, на индивидуально-личностном уровне репрезентируют себя феноменами, совокупность которых можно назвать аксиологическим кризисом. Его проявления - в потере не только молодежью, но и людьми зрелого возраста ценностных ориентиров, лежащих в основе построения сценария жизни, выбора стратегий профессиональной и личностной самореализации.

Современное студенчество, начиная свою профессионализацию на переломном этапе общественного развития, в полной мере испытывает на себе весь груз перечисленных проблем. Адаптация современных студентов к новой социальной ситуации развития, возникающей в связи с поступлением в среднее и высшее учебное заведение, с одной стороны, подчинена общим закономерностям адаптационных процессов, а с другой - имеет ряд специфических особенностей, заданных конкретным «временем-пространством».

Анализ психологической, социологической и медицинской литературы, позволяет заключить, что в юношеском возрасте переход от школьного к среднему профессиональному обучению является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервнопсихическом здоровье студентов, на их личностном развитии и эффективности профессиональной подготовки. Сказанное дает основания отнести проблему психолого-педагогической поддержки студенчества в период адаптации к образовательному процессу ссуза к числу наиболее актуальных проблем современного образования.

Понятие «адаптация» первоначально возникло в биологии и является одним из центральных в этой науке, но вместе с тем оно широко применяется в качестве теоретического понятия в концепциях, которые трактуют взаимоотношение индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравновешивания.

В научной литературе вопросы мировоззренческого и гносеологического характера, общей теории адаптации, биосоциальной природы человека рассматривались в работах А. Б. Георгиевского, С. В. Кинелева, А. А. Налчаджяна, Г. И. Царегородцева и др. Различные аспекты проблемы адаптации студентов были осмыслены и в работах отечественных исследователей, представляющих педагогику, социологию, психологию, медицину (Н. А. Агаджанян, О. Ф. Алексеева, Р. Р. Блажис, А. А. Гройсман, В. И. Карандашев, В. И. Крутов, С. М. Мадорская, Ю. А. Самарин, Е. И. Третьякова, М. С. Яницкий и др.).

Н. А. Агаджанян адаптацию трактует как прилаживание, приспособление, приноравливание организма к условиям окружающей среды, обеспечивающее им выживание и поддержание нормальной жизнедеятельности организма. Г. З. Сураева под психофизиологической адаптацией понимает «оптимальное соотношение между психическими и физиологическими адаптационными процессами».

С течением времени понятие адаптации из физиологии перешло в функциональную психологию, а затем на личность и группу, т.е. в социальную психологию. В психологии адаптацию понимают как сохранение психического гомеостаза и устойчивое целенаправленное поведение индивида. Нельзя не заметить, что понятие гомеостаза, т.е. уравновешивание перенесено с организма человека на личность с сохранением прежнего значения этого термина - приспособление. В социологии и психологии понятие адаптации ассоциируется с процессом и результатом установления определенных взаимоотношений между личностью и социальной средой. Помимо биологической, физиологической, психической адаптации у человека вырабатывается такая, которая основана на перестройке социальных отношений между людьми: социальнопсихологических, экономических, демографических - такую перестройку принято называть «социальной адаптацией», так как в данном случае мы говорим о приспособлении к социальной среде.

«Субъект, вступая в общество, в новую систему отношений обретает также новые системные качества, которые только и образуют действительную характеристику личности», - пишет А.Н. Леонтьев.

Одной из основных тенденций современной педагогической психологии стал выход на первый план вопросов психологической поддержки личности, содействия ее развитию, становлению и самореализации