

Научная статья

УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.6>

Психологические детерминанты адаптированности в вузе студентов-первокурсников медицинского факультета в период пандемии COVID-19

Дарья С. Гнедых¹✉, Марина А. Тихомирова², Мария В. Яковлева³

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ d.gnedyh@spbu.ru

Аннотация: Введение. Успешная адаптация студентов в университете обуславливает вовлеченность в учебную деятельность, ее эффективность, положительное отношение к выбранной профессии. Новизной исследования является изучение адаптированности студентов в ситуации перехода на новые, зачастую непривычные, формы обучения (онлайн, дистанционная) на фоне повышения общего уровня тревожности в период пандемии COVID-19. Такие трудности особенно затронули студентов медицинских специальностей, освоение которых подразумевает формирование компетенций в практической деятельности.

Методы. В исследовании приняли участие студенты медицинского (N = 93) и экономического (контрольная группа, N = 111) факультетов. Были использованы следующие методики: «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой, «Удовлетворенность жизнью» Э. Динера, «Тест нервно-психической адаптации» И. Н. Гурвича, «Учебные стратегии» С. Н. Костроминой, Т. А. Дворниковой, «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» Н. Ц. Бадмаевой, «Большая пятерка» Д. П. Яничева, «Интегративный тест тревожности» А. П. Бизюка с соавт. (2 часть). **Результаты и их обсуждение.** К психологическим особенностям студентов первого курса медицинского факультета, способствующим адаптированности в вузе в период пандемии COVID-19, относятся: высокий уровень экстраверсии, готовность к сотрудничеству, наличие профессиональных мотивов учебной деятельности и мотивации достижения успеха, высокий уровень нервно-психической адаптации, ориентация на запоминание учебного материала и несклонность к планированию учебной деятельности. У студентов экономического факультета – это удовлетворенность жизнью, высокий уровень экстраверсии, низкий уровень тревожности, мотивы творческой самореализации и стремление к планированию в обучении. Студенты медицинского факультета с высоким уровнем адаптированности, по сравнению с высоко адаптированными студентами экономического факультета, имеют более выраженные профессиональные мотивы и чаще прибегают к стратегии повторения учебного материала. Такие различия могут быть обусловлены как особенностями организации образовательного процесса, так и спецификой выбранной специальности.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, адаптированность в вузе, информационно-коммуникационные технологии, студенты вуза, мотивация учения, учебные стратегии, удовлетворенность жизнью, нервно-психическая адаптация, тревожность, медицинское образование

Основные положения:

- специфичными для студентов первого курса медицинского факультета психологическими детерминантами адаптированности в вузе в период пандемии COVID-19 (в сравнении со студентами экономического факультета) являются: профессиональные мотивы учения, мотивация достижения успеха, готовность к сотрудничеству, усвоение учебного материала через повторение, избегание планирования учебной деятельности;
- психологическими характеристиками, обуславливающими высокий уровень адаптированности студентов в вузе (независимо от направления обучения), выступают эмоциональное благополучие и высокий уровень экстраверсии;
- более высокая адаптированность в вузе в период пандемии COVID-19 выявлена у студентов медицинского факультета, по сравнению с обучающимися экономического факультета.

Для цитирования: Гнедых, Д. С., Тихомирова, М. А., Яковлева, М. В. (2022). Психологические детерминанты адаптированности в вузе студентов-первокурсников медицинского факультета в период пандемии COVID-19. *Российский психологический журнал*, 19(3), 95–107. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.6>

Введение

Адаптация к обучению в университете является важным этапом в жизни каждого студента на пути к овладению профессией. Он включает в себя как знакомство с новыми правилами и обязанностями, учебной нагрузкой, режимом, так и новой обстановкой, коллективом и формами обучения (Сиомичев, 1985). Всё это требует от обучающегося определенного уровня самостоятельности и активности, эмоциональной стабильности и способности справиться со стрессом, связанным с информационной перегрузкой. Результатом адаптации является достижение равновесия между социальными и личностными характеристиками обучающегося и новыми условиями вузовской среды (Гришанов, Цуркан, 1990).

От того, насколько успешно будет пройден данный этап, зависит удовлетворенность студентов вузом, погруженность в учебу, успешность обучения (Щербаков и др., 2018; Xie et al., 2019; Raza et al., 2021), а также положительное отношение к выбранной профессии (Рубин, Колесников, 1968). Низкий же уровень адаптации, проявляющийся в наличии академических проблем, переживании тревоги и даже депрессивных состояний, приводит к падению успеваемости (Iglesias-Benavides et al., 2016) и увеличивает в дальнейшем риск отчисления студента из высшего учебного заведения.

Особенно важным представляется обеспечение хороших условий студентам для адаптации к учебной деятельности в период пандемии COVID-19, т. к. напряженная обстановка может повысить у них общий уровень тревожности, что приведет к снижению результатов обучения и адаптационных способностей (Baloran, 2020; Rajab et al., 2020; Son et al., 2020; Okado et al., 2021). Кроме того, абитуриенты, поступившие в высшие учебные заведения в 2021 г., попали в ситуацию смешанного обучения, когда занятия проходили одновременно как в аудиториях,

так и онлайн или дистанционно, что является специфичным для уже сложившейся традиционной (офлайн) системы образования.

Применение дистанционных технологий обучения в медицинских вузах вызывает особую дискуссию. С одной стороны, исследования показывают, что онлайн-лекции неплохо зарекомендовали себя в медицинском образовании (Cardall et al., 2008; Remtulla, 2020). Кроме того, существуют мобильные приложения, которые позволяют изучать анатомию человека с помощью 3D-компьютерных моделей. Технологии виртуальной реальности также активно внедряются в учебный процесс, позволяя реконструировать клиническую среду, в которой студенты могут обследовать, диагностировать и лечить пациентов в смоделированных программой ситуациях. Обзор исследований, посвященных использованию виртуальной реальности в медицинской подготовке, показал, что такие инструменты способствуют улучшению результатов обучения (Samadbeik et al., 2018). Однако, учитывая специфику профессии, формат дистанционного обучения (ДО) не всегда может быть продуктивен или уместен в медицинском вузе (Тимофеева, 2021). Технологии виртуальной реальности всё же не смогут заменить реальную практику и должны выступать только как дополнительный метод обучения (Walsh et al., 2012; Khan et al., 2014; Moghaddasi et al., 2016). К такому выводу приходят и Т. В. Красносельских с соавторами в результате опроса обучающихся и преподавателей медицинского вуза, посвященного их отношению к внедрению ДО в профессиональную подготовку врачей – «использовать технологии дистанционного обучения целесообразно в комплексе с традиционными учебно-методическими средствами» (Красносельских и др., 2020, с. 111). По мнению и самих студентов, ДО должно сочетаться с реальным общением с преподавателями и не может быть альтернативой некоторым традиционным формам обучения (там же). Тем не менее, учитывая вынужденное в период пандемии физическое дистанцирование студентов от некоторых учебных ресурсов (например, лабораторий), ученые призывают не отказываться от использования онлайн-ресурсов в случае, если они могут обеспечить активное обучение (Sandrone & Schneider, 2020).

В условиях вынужденного перехода на онлайн и дистанционное обучение в период пандемии COVID-19 важным становится учет факторов, которые помогают обучающимся адаптироваться к новой форме работы. Проведенные исследования в этой области указывают на то, что успешную адаптацию обеспечивает наличие у студентов навыков саморегуляции и социально-эмоциональных компетенций (способности к снятию напряжения, снижению интенсивности переживания социального и эмоционального одиночества) (Händel et al., 2020; Flores et al., 2022). Такого рода умения у студентов-первокурсников еще не достигают высокого уровня, что повышает риск неуспешной адаптации к дистанционному и онлайн-обучению. Как было показано в сравнительном исследовании студентов медицинского вуза, проведенном Тимофеевой (2021), обучающиеся младших курсов испытывают дефицит адаптивности, которая повышается к третьему и снова снижается к четвертому году обучения.

Исследования, посвященные поиску факторов и ресурсов, способствующих адаптации студентов-первокурсников к вузу, проводились задолго до пандемии. К таким факторам относят низкий уровень стресса, наличие социальной поддержки (со стороны друзей и близких), адекватной самооценки (Friedlander et al., 2007), отсутствие трудностей в общении, умение управлять временем, наличие навыков учебной деятельности (Ababu et al., 2018), автономной мотивации и самоэффективности (Girelli et al., 2018; Sadoughi, 2018). Определенные личностные особенности обуславливают способность студентов к адаптации в целом. Так, например,

перфекционизм и «феномен самозванца» (склонность людей с высокими достижениями хронически сомневаться в своих способностях и бояться, что окружающие обнаружат, что они являются «интеллектуальными мошенниками») (Henning et al., 1998) негативно сказываются на адаптивности обучающихся.

В ряде исследований было отмечено, что мотивация учения играет в адаптации немаловажную роль – успешнее к обучению адаптируются студенты, у которых выражены познавательные и профессиональные мотивы (Локаткова, 2012). Немотивированные студенты, напротив, имеют низкий уровень психосоциальной адаптации к высшему учебному заведению (Baker, 2004). Относительно дистанционного обучения к тому же было выявлено, что учебная мотивация, а также сформированные стратегии обучения положительно связаны с успешностью учебной деятельности студентов, что, в свою очередь, по мнению авторов, способствует их адаптации к вузу (Wang et al., 2008). В результате исследования психологических, мотивационных и поведенческих факторов, оказывающих влияние на академическую адаптацию студентов, Raza et al. (2021) приходят к выводу, что наибольший вклад в данный процесс вносят мотивация учения и навыки саморегуляции.

Таким образом, в многочисленных исследованиях подчеркивается роль как личностных особенностей обучающихся в процессе адаптации к вузу, так и наличие определенных социальных и средовых факторов, способствующих ее успешности.

В данном исследовании мы обратились к вопросу о том, какую роль играют данные факторы в процессе адаптации студентов-первокурсников медицинских специальностей, начинающих свое обучение в вузе в смешанном формате (включающем в себя как аудиторные, так и онлайн или дистанционные занятия). На основе анализа научных источников, представленного выше, с целью выявления индивидуальных психологических характеристик, обуславливающих успешность адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе в период пандемии COVID-19, нами были выбраны следующие переменные: субъективная удовлетворенность жизнью, нервно-психическая адаптация, учебные стратегии (когнитивные и метакогнитивные), мотивация учения и некоторые личностные особенности обучающихся, в том числе тревожность.

Чтобы определить детерминанты адаптированности в вузе, специфичные для студентов-медиков, в исследование была включена контрольная группа, которую составили студенты первого курса экономического факультета, также начавшие свое обучение в схожих условиях – в смешанном формате, – вызванных эпидемиологической обстановкой в стране и мире.

Методы

Исследование проводилось в весеннем семестре 2021 г. на базе Санкт-Петербургского государственного университета. В основную группу исследования вошли 93 студента 1 курса медицинского факультета. В контрольную группу – 111 студентов 1 курса экономического факультета. Респонденты дали согласие на участие в исследовании.

Участники исследования заполнили психодиагностические методики, представленные в формате Google Forms и направленные на выявление адаптированности в вузе (методика «Адаптированность студентов в вузе» (Дубовицкая, Крылова, 2010)), психического состояния («Тест нервно-психической адаптации» И. Н. Гурвича (Овчинников и др., 2005) и «Интегративный тест тревожности» (ИТТ), 2 часть (Бизюк и др., 2005)), удовлетворенности жизнью (шкала «Удовлетворенность жизнью» Э. Динера (Осин, Леонтьев, 2020)),

мотивов учения («Методика для диагностики учебной мотивации студентов» в адаптации Н. Ц. Бадмаевой (Бадмаева, 2004)), учебных стратегий (опросник «Учебные стратегии» (Дворникова, 2017)), личностных характеристик (опросник личностных характеристик «Большая пятерка» в адаптации Д. П. Яничева (Яничев, 2006)).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью регрессионного (метод пошагового включения) и сравнительного (критерий U Манна – Уитни) видов анализа в программе SPSS Statistics 26.0.

Результаты и их обсуждение

В результате обработки эмпирических данных было выявлено, что уровень адаптированности студентов-медиков в вузе преимущественно средний или высокий. Так, высокий уровень зафиксирован у 39 человек, что составляет 42 % от общего числа испытуемых (1 подгруппа), средний – у 43 человек (46 %) (2 подгруппа), низкий – у 11 человек (12 %) (3 подгруппа).

По результатам сравнительного анализа нами также были установлены различия в индивидуально-психологических характеристиках студентов, имеющих высокий, средний и низкий уровень адаптированности в вузе. Так, у студентов 1-й подгруппы, по сравнению со студентами 3-й, статистически выше удовлетворенность жизнью ($p = 0,001$), уровень экстраверсии ($p = 0,003$), самосознания ($p = 0,002$), готовности к согласию и сотрудничеству ($p \leq 0,001$), эмоциональной стабильности ($p = 0,003$), личностных ресурсов ($p = 0,017$), уровень нервно-психической адаптации ($p \leq 0,001$), а также более развита такая стратегия освоения учебного материала, как повторение ($p = 0,04$). При этом у них ниже общий показатель личностной тревожности ($p = 0,002$), фобический компонент тревожности ($p = 0,001$) и компонент «тревожная оценка перспективы» ($p = 0,002$), а также мотивы избегания ($p = 0,003$).

Важно отметить, что такие личностные характеристики, как экстраверсия ($p \leq 0,001$) и уровень осознанности ($p = 0,017$), также статистически значимо выше у студентов первой подгруппы по сравнению со студентами второй, при статистически более низких показателях неэффективной адаптации ($p = 0,013$) и мотивов избегания ($p = 0,023$).

Между студентами из второй и третьей подгрупп наблюдаются следующие различия. Студенты со средним уровнем адаптированности больше удовлетворены своей жизнью ($p = 0,05$), готовы к сотрудничеству ($p = 0,013$), обладают более высокой эмоциональной стабильностью ($p = 0,034$) и личностными ресурсами для решения проблем ($p = 0,05$), в обучении чаще прибегают к стратегии повторения ($p = 0,022$). При этом они в целом демонстрируют более низкую личностную тревожность ($p = 0,02$), имеют менее выраженные фобические проявления тревожности ($p = 0,021$) и симптомы дезадаптации ($p = 0,01$), а также менее тревожно оценивают свои перспективы ($p = 0,014$).

Таким образом, менее адаптированные к вузу студенты 1 курса медицинского факультета чаще тревожатся по поводу предстоящих событий, негативно оценивают свои шансы на успех, имеют более выраженные симптомы нервно-психической дезадаптации, учатся, чтобы избежать порицания и осуждения со стороны других, а не для получения новых знаний. Такие студенты в меньшей степени удовлетворены своей жизнью, более замкнуты, склонны самостоятельно справляться с затруднениями, не обращаясь за помощью. Возможно, это связано с их большей нейротичностью (или невысокой эмоциональной стабильностью), закрытостью новому опыту, низкими личностными ресурсами для преодоления стрессовых ситуаций.

Для выявления психологических предикторов адаптированности студентов в вузе был проведен регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал уровень адаптированности в вузе, независимыми переменными являлись шкалы остальных методик. В значимую регрессионную модель ($R^2 = 0,57$) вошли следующие переменные: «экстраверсия» ($\beta = 0,29$, $p \leq 0,01$), «готовность к согласию и сотрудничеству» ($\beta = 0,39$, $p \leq 0,001$), «нервно-психическая адаптация» ($\beta = -0,06$, $p \leq 0,05$), «мотивы избегания» ($\beta = -2,43$, $p \leq 0,001$), «профессиональные мотивы» ($\beta = 1,45$, $p \leq 0,05$), когнитивная учебная стратегия «повторение» ($\beta = 0,32$, $p \leq 0,05$), метакогнитивная учебная стратегия «планирование» ($\beta = -0,20$, $p \leq 0,05$). Таким образом, те студенты, которые проявляют интерес к другим людям, готовы к сотрудничеству и обсуждению, находящиеся при этом в оптимальном «здоровом» психическом состоянии, замотивированные к получению профессионально необходимых компетенций, готовые к заучиванию и повторению материала, настроенные на действие, а не только планирование, – будут лучше адаптированы в вузе. Эти данные соотносятся с результатами исследований, полученных до пандемии, – выраженные профессиональные мотивы (Локаткова, 2012), а также направленность на общение (Ababu et al., 2018) в целом способствуют лучшей адаптации первокурсников в вузе.

Больше половины обучающихся, вошедших в контрольную группу (студенты первого курса экономического факультета), имеют средний уровень адаптированности в вузе (65 человек, 59%), у почти четверти студентов низкий уровень (27 человек, 24%), и самую малочисленную группу составили студенты с высоким уровнем адаптированности в вузе (19 человек, 17%).

Студенты экономического факультета с высоким (1 подгруппа), средним (2 подгруппа) и низким (3 подгруппа) уровнем адаптированности также статистически значимо различаются по некоторым индивидуально-психологическим характеристикам. Так, у студентов первой подгруппы по сравнению со студентами второй выше показатели удовлетворенности жизнью ($p = 0,02$), самосознания ($p = 0,05$) и личностных ресурсов ($p = 0,015$), сильнее выражены профессиональные мотивы учебной деятельности ($p \leq 0,04$), более развиты метакогнитивные учебные стратегии ($p = 0,038$), особенно стратегия наблюдения ($p = 0,024$); при этом менее выражены неуверенность в себе, ощущение неясной, неопределенной угрозы ($p = 0,011$) и симптомы нервно-психической дезадаптации ($p = 0,034$).

Особенно ярко различия прослеживаются при сравнении подгрупп студентов-экономистов с высоким и низким уровнем адаптированности. У студентов первой подгруппы значимо выше удовлетворенность жизнью ($p = 0,001$), показатели экстраверсии ($p = 0,003$), самосознания ($p = 0,025$), эмоциональной стабильности ($p = 0,01$), личностных ресурсов ($p = 0,01$), такие мотивы учебной деятельности, как престиж ($p = 0,024$), профессиональные ($p = 0,036$) и учебно-познавательные ($p = 0,002$) мотивы, мотивы творческой самореализации ($p = 0,003$), когнитивные ($p = 0,01$) и метакогнитивные ($p = 0,001$) учебные стратегии. Статистически значимо ниже выражена личностная тревожность ($p \leq 0,001$) и все ее компоненты ($p \leq 0,05$), кроме компонента «социальная защита» ($p = 0,118$), а также выше уровень нервно-психической адаптации ($p = 0,001$).

Психологическими предикторами адаптированности к вузу в контрольной группе выступили ($R^2 = 0,38$): «удовлетворенность жизнью» ($\beta = 0,16$, $p \leq 0,075$), «экстраверсия» ($\beta = 0,26$, $p \leq 0,01$), «общий уровень тревожности» ($\beta = -0,28$, $p \leq 0,01$), мотивы творческой самореализации ($\beta = 0,17$, $p \leq 0,05$) и метакогнитивная учебная стратегия «планирование» ($\beta = 0,14$, $p \leq 0,092$). Иными словами, успешнее в вузе будут адаптироваться студенты, которые удовлетворены

своей жизнью, открыты новому опыту и другим людям, менее тревожные, реализовывающие свой творческий потенциал и умеющие планировать свою учебную деятельность. Представляет интерес, что когнитивная учебная стратегия «планирование» отрицательно влияет на адаптированность студентов медицинского факультета и положительно – на адаптированность студентов экономического. Это может быть связано со спецификой учебных дисциплин и организацией процесса обучения на данных направлениях профессионального образования. Обучение на медицинском факультете с первого курса основывается на формировании практических профессиональных навыков (работа в лабораториях, на макетах, тренажерах-симуляторах и т. д.; Исаева, Габидуллина, 2018; Камышникова и др., 2019; Shanks et al., 2010), и его успешность будет обусловлена в большей степени способностью быстро ориентироваться и совершать активные действия по освоению учебной программы, а не умением долгосрочного планирования собственной учебной деятельности.

При сравнении индивидуально-психологических характеристик обучающихся двух факультетов были установлены следующие различия. Студенты медицинского факультета лучше, чем студенты экономического факультета, адаптированы в вузе ($p \leq 0,001$), к учебной группе ($p = 0,01$) и самой учебной деятельности ($p \leq 0,001$). Кроме того, у них более высокий уровень самосознания ($p = 0,005$) и более выражены мотивы учения: профессиональные ($p \leq 0,001$), учебно-познавательные ($p \leq 0,001$), социальные ($p \leq 0,004$) и творческой самореализации ($p = 0,034$); более развиты когнитивные ($p \leq 0,001$) и метакогнитивные ($p \leq 0,001$) учебные стратегии. Можно предположить, что данные показатели говорят о большей замотивированности студентов медицинского факультета к обучению, а также об их лучшей инструментальной готовности к учебному процессу. И действительно, согласно некоторым данным, студентов медицинского направления привлекает общественная значимость выбранной профессии, и большинство делают выбор в ее пользу самостоятельно (а не под влиянием ближайшего окружения – родителей или друзей) (Карабинская и др., 2010).

Однако сравнительный анализ индивидуально-психологических характеристик подгрупп студентов с высоким уровнем адаптированности в вузе не выявил различий между ними, за исключением большей выраженности у студентов медицинского направления профессиональных мотивов ($p = 0,004$) и учебной стратегии повторения ($p = 0,023$), что может быть обусловлено изначально более выраженной у них профессиональной мотивацией, а также спецификой учебной деятельности, при которой обучающиеся медицинского факультета больше времени проводят за подготовкой к занятиям, изучением основ различных дисциплин, в ходе которого важно запоминать большой объем информации. Как утверждает Меерманова с соавторами (2017), учебная нагрузка на медицинском направлении выше, чем, например, в технических вузах, что заставляет обучающихся проводить больше времени за повторением изученного материала, и, в связи с этим, может обуславливать преобладание у них данной стратегии учения.

Среди студентов с низким уровнем адаптированности в вузе наблюдается больше различий: студенты медицинского факультета, по сравнению с обучающимися экономического, имеют более выраженные социальные ($p = 0,014$), учебно-познавательные ($p = 0,002$) мотивы, мотивы избегания ($p = 0,049$) и престижа ($p = 0,004$), у них также лучше развиты различные учебные стратегии ($p = 0,016$). Помимо этого, у студентов медицинского факультета выше показатель тревожной оценки перспективы ($p = 0,041$) и ниже показатель сотрудничества ($p = 0,041$).

Полученные данные свидетельствуют об универсальности индивидуально-психологических параметров, характерных для хорошо адаптированных студентов при наличии специфики индивидуальных характеристик в зависимости от профессиональной направленности обучающихся.

Выводы

Результаты исследования уровня, особенностей и предикторов адаптированности студентов 1-го курса медицинского направления в вузе после перехода на смешанный формат обучения в связи с пандемией COVID-19 позволили сформулировать следующие выводы и рекомендации:

1. Студенты 1-го курса медицинского факультета в целом характеризуются достаточным уровнем адаптированности в вузе (88 % респондентов). Этот показатель превышает таковой в группе студентов другого направления. Успешное совладание со стрессовой (и новой) ситуацией обучения в вузе, в том числе связанного со смешанным форматом обучения в период неблагоприятной эпидемической обстановки, может быть обусловлено как особенностями организации образовательного процесса, способствующего повышению адаптированности студентов, так и спецификой данного контингента обучающихся – их личностными чертами, уровнем стрессоустойчивости и фрустрационной толерантности, зрелой мотивацией и навыками самоорганизации.

2. Сопоставление психологических особенностей, характерных для студентов с высоким уровнем адаптированности в вузе различных направлений подготовки, позволило установить, что ряд таких характеристик носит универсальный характер, в то время как некоторые из них специфичны для разных контингентов обучающихся. Так, успешно адаптированные к вузу студенты характеризуются более высоким уровнем удовлетворенности жизнью, экстраверсии, самосознания, эмоциональной стабильности, личностных ресурсов и нервно-психической адаптации. В данной группе также достоверно ниже показатели личностной тревожности и болезненного нервно-психического состояния. К специфическим характеристикам, отличающим высоко адаптированных студентов первого курса медицинского факультета (по сравнению со студентами экономического направления), относятся большая выраженность профессиональных мотивов и более частое использование стратегии повторения в учебной деятельности.

3. Психологические детерминанты адаптированности в вузе студентов первого курса в период пандемии COVID-19 различаются в зависимости от направления обучения. У студентов первого курса медицинского факультета такими детерминантами являются: готовность к сотрудничеству, высокий уровень экстраверсии и нервно-психической адаптации, наличие профессиональных мотивов учебной деятельности и мотивации достижения успеха, ориентация на запоминание учебного материала и несклонность к планированию учебной деятельности. У студентов экономического факультета психологическими особенностями, обуславливающими адаптированность в вузе, выступают: наличие мотивов творческой самореализации, высокий уровень экстраверсии, удовлетворенность жизнью, низкий уровень тревожности и стремление к планированию в обучении. Таким образом, уровень экстраверсии является единственным предиктором, который вошел в предсказательные модели адаптированности студентов в вузе как в группе обучающихся медицинским, так и экономическим специальностям.

4. Стрессогенность ситуации начала обучения в вузе, особенно в период неблагоприятной эпидемической обстановки, связанной с постоянной сменой формата обучения и другими

организационными, социальными и психологическими сложностями, приводит к необходимости рассмотрения возможности предоставления студентам своевременной и адекватной психологической поддержки. В настоящее время во многих вузах реализуются программы бесплатной психологической помощи для обучающихся, способствующей их скорейшей адаптации в новой образовательной среде. Подобный вид психологической работы может проводиться в различных форматах – психологическое сопровождение, психологическое консультирование, психокоррекция – в зависимости от потребностей самих студентов.

5. Результаты исследования позволяют сформулировать основные мишени психологического консультирования в группе студентов с высоким риском дезадаптации в вузе: необходимо обращать внимание на выраженность симптомов низкой адаптации, общего психологического неблагополучия обучающихся, в том числе физических и эмоциональных, связанных с проблемами сна, вегетосоматическими нарушениями, эмоциональной лабильностью и дистимией; объектом диагностики и, в случае необходимости, коррекции может быть высокий уровень личностной тревожности, в том числе связанный с повышенной физической и психической утомляемостью, с тревожной оценкой перспективы, с неустойчивой самооценкой на фоне повышенной требовательности к себе и повышенной необходимости к контролю над ситуацией; отдельное внимание следует уделить низкому уровню личностных ресурсов студентов для совладания со стрессовыми ситуациями, в том числе низкой готовности к сотрудничеству, закрытости новому опыту, низкой самоорганизации, неготовности принимать и позитивно оценивать перемены, неготовности обращаться за социальной (эмоциональной) поддержкой к другим людям, замыкаясь в себе.

Кроме программ психологического сопровождения студентов существует дополнительный ресурс повышения их адаптированности в вузе – тренинговые программы, направленные на оптимизацию стратегий учебной деятельности, обучение навыкам самоорганизации и совладания с трудностями учебы, повышение осознанности деятельности и мотивации учения.

Заключение

Успешность (эффективность) деятельности, в том числе учебной, ощущение собственной компетентности, уровень адаптированности (в вузе и в целом в жизни) связаны с широким кругом факторов – внешних, ситуативных (обстоятельств конкретной ситуации и ее требований), и внутренних, к которым относятся индивидуальные особенности человека: личностные, ценностно-мотивационные, особенности эмоционального реагирования и имеющийся опыт реализации деятельности. Совокупность данных факторов следует учитывать в коррекционно-развивающей работе со студентами.

В результате проведенного исследования на контингенте обучающихся медицинского направления было выявлено, что определенные личностные особенности студентов и применяемые ими стратегии учения связаны с большей вероятностью успешной адаптации в вузе в период смены формата обучения в связи с пандемией COVID-19. Студенты, которые характеризуются низкой выраженностью данных черт, могут быть рассмотрены как группа риска, склонная к низкой адаптированности в вузе, особенно в критические периоды повышенных нагрузок, резких перемен и специфических требований. Они требуют особой поддержки и, при необходимости, психологического сопровождения.

Литература

- Бадмаева, Н. Ц. (2004). Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). В Н. Ц. Бадмаева, *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*: Монография (с. 151–154). Издательство ВСГТУ.
- Бизюк, А. П., Вассерман, Л. И., Иовлев, Б. В. (2005). *Применение интегративного теста тревожности (ИТТ)*. Изд-во Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева.
- Гришанов, Л. К., Цуркан, В. Д. (1990). Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов. В В. А. Гаврилов (ред.), *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе* (с. 29–41). Штиинца.
- Дворникова, Т. А. (2017). *Психологические факторы развития учебных стратегий студентов* (кандидатская диссертация). СПбГУ.
- Дубовицкая, Т. Д., Крылова, А. В. (2010). Методика исследования адаптированности студентов в вузе. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 2(2).
- Исаева, Г. Ш., Габидуллина, С. Н. (2018). Актуальные аспекты преподавания микробиологии в медицинском вузе и подготовки врачей-микробиологов на современном этапе. *Бактериология*, 3(2), 51–56. <https://doi.org/10.20953/2500-1027-2018-2-51-56>
- Камышникова, Л. А., Ефремова, О. А., Иважно, Е. Н., Дуброва, В. А. (2019). Возможности использования симуляторов в медицинском образовании. *Медицинские технологии. Оценка и выбор*, 3, 46–52.
- Карабинская, О. А., Изатулин, В. Г., Колесникова, О. В., Калягин, А. Н., Атаманюк, А. Б. (2010). Влияние личностных качеств студентов первых курсов на процесс адаптации в медицинском вузе. *Сибирский медицинский журнал*, 98(7), 71–74.
- Красносельских, Т. В., Тельнюк, И. В., Худик, В. А. (2020). Перспективы использования дистанционного обучения в образовательном процессе медицинского вуза. *Преподаватель XXI век*, 3(1), 100–114. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-100-114>
- Локаткова, О. Н. (2012). Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних профессиональных учебных заведениях. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 1(3), 54–56.
- Меерманова, И. Б., Койгельдинова, Ш. С., Ибраев, С. А. (2017). Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 2(2), 193–197.
- Овчинников, Б. В., Дьяконов, И. Ф., Колчев, А. И., Лытаев, С. А. (2005). *Основы клинической психологии и медицинской психодиагностики*. ЭЛБИ-СПб.
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Рубин, Б. Г., Колесников, Ю. С. (1968). *Студент глазами социолога*. Изд-во Рост. ун-та.
- Сиомичев, А. В. (1985). *Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе* (кандидатская диссертация). ЛГУ.
- Тимофеева, Ю. Н. (2021). Особенности адаптивности личности студентов медицинского вуза на разных курсах обучения. *Вестник университета*, 6, 187–194. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2021-6-187-194>

- Щербаков, С. В., Лев, Я. Б., Ожогова, Е. Г. (2018). Сопровождение адаптации студентов первого курса к обучению в вузе. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 3, 167–170.
- Яничев, Д. П. (2006). *Когнитивные аспекты самовосприятия личностных черт у пациентов с невротической и неврозоподобной симптоматикой* (кандидатская диссертация). СПбГУ.
- Ababu, G. B., Yigzaw, A. B., Besene, Y. D., & Alemu, W. G. (2018). Prevalence of adjustment problem and its predictors among first-year undergraduate students in Ethiopian University: A cross-sectional institution based study. *Psychiatry Journal*, 2018. <https://doi.org/10.1155/2018/5919743>
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189–202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635–642. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- Cardall, S., Krupat, E., & Ulrich, M. (2008). Live lecture versus video-recorded lecture: Are students voting with their feet? *Academic Medicine*, 83(12), 1174–1178. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31818c6902>
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., Costa, L., Ferreira, P. C. (2022). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: Personal and contextual factors. *Higher Education*, 83, 1389–1408. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00748-x>
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education*, 3, 95. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00095>
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 267–280. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, 32(5), 456–464. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x>
- Iglesias-Benavides, J. L., Blum-Valenzuela, E., López-Tovar, A. V., Espinosa-Galindo, A. M., & Rivas-Estilla, A. M. (2016). The College Adjustment Scales (CAS) test and recent students' school performance upon entry into a medical school. *Medicina Universitaria*, 18(73), 201–204. <https://doi.org/10.1016/j.rmu.2016.10.005>
- Khan, M. W., Lin, D., Marlow, N., Altree, M., Babidge, W., Field, J., Hewett, P., & Maddern, G. (2014). Laparoscopic skills maintenance: A randomized trial of virtual reality and box trainer simulators. *Journal of Surgical Education*, 71(1), 79–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2013.05.009>
- Moghaddasi, H., Rabiei, R., Nazemi, E., Bigdeli, S. H., & Ebrahimpour Sadagheyani, H. (2016). Role of models, approaches and learning theories in the design and production of educational

- software based on virtual reality techniques and simulation in nursing education: A systematic review. *Journal of Urmia Nursing and Midwifery Faculty*, 14(4), 300–313.
- Okado, Y., Scaramella, C., Nguyen, H. M., Mendoza, B., & Watarastaporn, T. (2021). Psychosocial adjustment of U.S. college students in the early months of the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1926268>
- Rajab, M. H., Gazal, A. M., & Alkattan, K. (2020). Challenges to online medical education during the COVID-19 pandemic. *Cureus*, 12(7). <https://doi.org/10.7759/cureus.8966>
- Raza, S. A., Qazi, W., & Yousufi, S. Q. (2021). The influence of psychological, motivational, and behavioral factors on university students' achievements: The mediating effect of academic adjustment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(3), 849–870. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2020-0065>
- Remtulla, R. (2020). The present and future applications of technology in adapting medical education amidst the COVID-19 pandemic. *JMIR Medical Education*, 6(2). <https://doi.org/10.2196/20190>
- Sadoughi, M. (2018). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience, academic adjustment, and academic performance among medical students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 7–14.
- Samadbeik, M., Yaaghobi, D., Bastani, P., Abhari, S., Rezaee, R., & Garavand, A. (2018). The applications of virtual reality technology in medical groups teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 123–129.
- Sandrone, S., & Schneider, L. D. (2020). Active and distance learning in neuroscience education. *Neuron*, 106(6), 895–898. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.06.001>
- Shanks, D., Wong, R. Y., Roberts, J. M., Nair, P., & Ma, I. W. Y. (2010). Use of simulator-based medical procedural curriculum: The learner's perspectives. *BMC Medical Education*, 10, 77. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-77>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9). <https://doi.org/10.2196/21279>
- Walsh, C. M., Sherlock, M. E., Ling, S. C., & Carnahan, H. (2012). Virtual reality simulation training for health professions trainees in gastrointestinal endoscopy. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 13(6). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008237.pub2>
- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y., & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: Research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(1), 17–28, <https://doi.org/10.1080/02680510701815277>
- Xie, Y. J., Cao, D. P., Sun, T., & Yang, L. B. (2019). The effects of academic adaptability on academic burnout, immersion in learning, and academic performance among Chinese medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 19, 211. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1640-9>

Поступила в редакцию: 09.05.2022

Поступила после рецензирования: 16.06.2022

Принята к публикации: 19.06.2022

Гнедых Д. С., Тихомирова М. А., Яковлева М. В.

Психологические детерминанты адаптированности в вузе студентов-первокурсников...

Российский психологический журнал, 2022, Т. 19, № 3, 95–107. doi: 10.21702/rpj.2022.3.6

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Заявленный вклад авторов

Дарья Сергеевна Гнедых – разработка дизайна и методологии исследования, математико-статистическая обработка данных, подготовка текста статьи, итоговое редактирование текста статьи.

Марина Анатольевна Тихомирова – участие в отборе и подготовке методического инструментария, сбор эмпирических данных, первичная обработка данных, анализ полученных результатов и их описание, итоговое редактирование и форматирование текста.

Мария Викторовна Яковлева – разработка дизайна исследования, интерпретация данных, подготовка текста статьи.

Информация об авторах

Дарья Сергеевна Гнедых – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56955557500, ResearcherID: N-1299-2015, SPIN-код: 3956-6227, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4955-4779>; e-mail: d.gnedyh@spbu.ru

Марина Анатольевна Тихомирова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57205217060, ResearcherID: E-4940-2018, SPIN-код: 1607-2398, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5940-8367>; e-mail: m.tikhomirova@spbu.ru

Мария Викторовна Яковлева – кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинской психологии и психофизиологии, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57189905578, ResearcherID: E-5453-2017, SPIN-код: 5168-9633, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5035-4382>; e-mail: m.v.yakovleva@spbu.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.