

УДК 378.244.1:159.9

Ряполова Т.Л., Абрамов В.А., Альмешкина А.А.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА ПЕРВОКУРСНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАЛИЧИЯ У НИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЗАДОЛЖЕННОСТИ

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Важнейшим ресурсом и интегральным свойством личности студентов первого курса является готовность к изменениям, которая обеспечивает адаптацию к образовательному процессу и другим аспектам вузовской жизни. У первокурсников, только сошедших со школьной скамьи, еще не сформировалось отношение к учебе в высшем учебном заведении, представление о выбранной специальности, не успели выработать жизненные цели. В течение первого года обучения происходит вхождение в новый коллектив, формирование навыков и умений рациональной организации учебной деятельности, осознание своего признания к выбранной профессии, оптимизация режима труда, отдыха и быта, развитие профессионально значимых свойств личности. Не все первокурсники обладают необходимыми ресурсами, помогающими справиться с возникающими трудностями, вследствие чего они не могут эффективно и успешно пройти период адаптации к образовательной среде вуза. Накопление академической задолженности является одним из показателей плохих адаптационных возможностей студентов и рассматривается как феномен, раскрывающий их неготовность к качественному усвоению знаний, пессимистическую оценку собственных психологических ресурсов, осознание невозможности контроля ситуации. Соответственно, актуальным является вопрос адаптации первокурсников к образовательной среде, так как от длительности адаптационного процесса зависят успехи студентов и процесс их становления в профессии [1].

Нами был разработан анкетно-методический комплекс, дающий возможность комплексно оценить адаптационный личностный ресурс студентов. Он включает набор утверждений, описывающий и аспекты студенческой жизни (социальная фрустрированность), и

индивидуально-личностные особенности студента как субъекта профессионального развития: самоконтроль, асертивность, самооэффективность (общая, в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения), стиль саморегуляции учебной деятельности (общий уровень саморегуляции, планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность), стратегии преодолевающего поведения (общий индекс конструктивности) и другие. У студентов первого курса, которые сталкиваются с новыми серьезными трудностями, ситуациями неопределенности, рисками, мешающими эффективной самореализации, возрастает значимость этих феноменов.

Самоконтроль рассматривается и как личностное качество, и как один из важнейших компонентов в системе саморегуляции. Это способность критически оценить и регулировать свое поведение и когнитивную деятельность в образовательном процессе под руководством педагогов и семьи, от которой зависит уровень успешности учебной деятельности первокурсника [2]. Самоконтроль является одним из ключевых факторов успеваемости, социальной и эмоциональной компетентности и психического здоровья. Он начинает развиваться с младенчества и продолжает формироваться в ходе последующих возрастных периодов, является базисом саморегуляции и влияет на академические успехи, социальную и эмоциональную компетентность [3]. Самоконтроль в профессиональной подготовке специалиста должен включать осознанное овладение комплексом компетенций, умений и навыков, которые содействуют его личностной реализации в профессиональной деятельности, положительной динамике развития профессиональ-

ных качеств. Являясь одной из необходимых составляющих успешной учебной деятельности, он присутствует в той или иной мере на всех ступенях профессиональной подготовки, во всем учебно-воспитательном процессе, при этом чаще развивается спонтанно. Но если мы говорим о педагогической системе развивающего обучения и компетентностном подходе, то самоконтроль должен присутствовать на всех этапах обучения как упорядоченный целенаправленный процесс [4].

Ассертивность выступает необходимым для результативной деятельности интегральным личностным качеством. Новым научно-практическим направлением для решения вопроса подготовки первокурсников к эффективной, активной и социально значимой деятельности может быть разработка и внедрение в психолого-педагогическую практику программы развития ассертивных свойств обучающихся. В структуру ассертивности входят такие качества личности как уверенность в себе, самоконтроль, целеустремленность, настойчивость, эмоциональная толерантность, требовательность к себе и окружающим, рефлексивность. Данное качество зрелой личности характеризуется возможностью выйти за границы «Я», видеть в трудных жизненных ситуациях позитивные аспекты, способностью к социальной и личностной адаптации в сложившихся обстоятельствах и проявляется в различных ситуациях, вне зависимости от их характера и содержания. Ассертивное поведение является самоутверждающим, обусловлено субъектностью личности и проявляется в самостоятельности, независимости от социума и обстоятельств, в способности отстаивать собственные права и убеждения, при этом уважая себя и окружающих [5].

Самоэффективность рассматривается как уверенность человека в собственной способности успешно справляться в различных ситуациях и видах деятельности, которые представляют для личности некоторую ценность. М. Шеером и Дж. Маддуксом разработан психодиагностический опросник, который исследует самоэффективность в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения. Под самоэффективностью в деятельности понимаются представления и убежденность человека в том, что приобретенные ранее в определенном виде деятельности навыки, знания, умения и опыт могут быть использованы в аналогичном виде дея-

тельности в будущем, и он сможет добиться успеха. Самоэффективность в общении – это и представления человека о его компетентности в общении, и убежденность в том, что он сможет быть эффективным коммуникатором, который плодотворно решает различные задачи коммуникации. Самоэффективность важна для развития профессионального самосознания студентов, так как уверенность в собственной эффективности делает проще и легче процесс адаптации к новым жизненным условиям, помогает раскрыть способности и достичь поставленных целей, повышает волевые качества и активность [6, 7]. Согласно проведенным исследованиям, роль самоэффективности очень велика для обучающихся с низкими способностями и помогает в улучшении достижений, в то время как для учащихся с высокими и средними способностями она не так важна. Вера в собственную возможность справиться с препятствиями, возникающими во время освоения нового вида деятельности (шум, плохая организация своего времени, отвлекающие мешающие мысли, негативные эмоциональные реакции) является надежным прогностическим фактором успешности в деятельности [8].

С точки зрения О.А. Конопкина, процессы саморегуляции – это внутренняя целенаправленная активность человека. Проблема осознанной саморегуляции в сфере высшего образования является актуальной, так как необходимо не только сформировать определенные профессиональные знания, умения и навыки у первокурсников, а развивать их самостоятельность и творческий потенциал, готовность качественно решать профессиональные и жизненные трудности. Эффективность учебной деятельности как вида произвольной целенаправленной активности во многом зависит от индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции обучающихся. С ее помощью осуществляются процессы саморазвития, так как студентом осознанно используются собственные ресурсы для развития личности. Соответственно, осознанная саморегуляция выступает в роли психологического средства внедрения, объединения и задействования когнитивных, личностных и функциональных ресурсов с целью достижения целей активности и жизнедеятельности, а также сдерживает развитие острого стресса в ситуациях повышенной напряженности [9, 10]. Следовательно, чем выше уровень саморегу-

ляции у студентов, тем более они устойчивы к стрессовым факторам, тем легче решают возникающие проблемы личностного и профессионального самоопределения и тем лучше мотивированы на успех [11]. Нередко встречаются обучающиеся с невысокой успеваемостью, которые имеют необходимый набор когнитивных и мотивационных предпосылок к успешному обучению. Обычно таким студентам тяжело справляться с самостоятельной работой, нелегко организовывать трудовой процесс, контролировать и безошибочно оценивать собственную учебную деятельность. Но с помощью компетентного преподавателя или психологической поддержки они удовлетворительно справляются с различными заданиями. Поэтому важно находить индивидуальный подход к каждому студенту, учитывая личностные особенности, повышать эффективность профессиональной деятельности студентов. Саморегуляция выступает в виде самокоррекции личности и проявляется при необходимости видоизменять собственные личностные позиции и ценности [12].

Важной адаптационной характеристикой является не только устойчивость к продолжительному воздействию психотравмирующих ситуаций, но также способность к их эффективному преодолению. Совладающее, адаптивное или копинг-поведение предусматривает выработку личностью наилучших стратегий преодоления стрессов. Несмотря на то, что оно связано с повышением адаптации личности к среде, этот процесс может быть неэффективным и приводить к нарушению функционирования человека в обществе. Вопрос выраженности эффективности копинга во многом связан с приемами и способами, благодаря которым происходит процесс совладания (копинг-стратегии) [13]. При разных стрессовых ситуациях используются разнообразные стратегии преодоления. Человек в любой ситуации может применять типичные для него или другие различные стратегии. Эффективность использования определенной стратегии в конкретной стрессовой ситуации не дает гарантию ее успешности в других ситуациях или в зависимости от этапа преодоления стресса в одной и той же ситуации [14]. С помощью адаптивных стратегий преодоления трудных для личности жизненных ситуаций можно смягчить негативные последствия столкновения с ними. Соответственно, копинг-стратегии выступают важным предик-

тором успешности деятельности, психологического благополучия и здоровья [15].

Вступая в новые различные социальные взаимоотношения студенты на первом году обучения сталкиваются с факторами, которые препятствуют достижению желаемых целей, удовлетворению необходимых для личности потребностей и реализация выбранного им пути не проходит гладко. Фрустрирующие факторы представляют собой непреодолимое препятствие, что мешает осуществлению поставленных целей. Социальная фрустрация личности выступает в роли индивидуально-личностной формы проявления социальной фрустрации, которая появляется при блокировании реализации личностно значимых потребностей, мотивов, ценностей под влиянием интер- и интраперсональных факторов, сопровождающаяся высокой неудовлетворенностью личности и снижением адаптации в социуме. Самосознание студентов активизируется благодаря необходимости самостоятельно справляться с возникающими трудностями и формировать новые способы действия в трудных ситуациях [16].

Целью данного исследования являлось оценивание уровня адаптационного личностного ресурса студентов первого курса в зависимости от наличия или отсутствия у них академической задолженности.

Материал и методы исследования

В исследовании приняли участие студенты первого курса медицинского университета, в возрасте от 17 до 20 лет (медиана возраста исследуемых составила 17 лет (17-18)) в ноябре-декабре 2021 года. Выборка составила 81 человек: 51 (63%) девушка и 30 (37%) юношей. Первокурсники за осенний семестр 2021-2022 учебного года успели пройти обучение как в очном, так и в дистанционном форматах, по итогам которого часть из них имели академическую задолженность. В зависимости от наличия академической задолженности были сформированы группы исследования: I группу составили первокурсники, которые имеют академическую задолженность – 60,5% (49 чел.), II группа включала студентов первого курса без академической задолженности – 39,5% (32 чел.). В свою очередь в I группу вошли студенты, имеющие академическую задолженность в виде: пропусков занятий от 50 до 100 часов – 28,6% (14 чел.); пропусков

занятий свыше 100 часов – 20,4% (10 чел.); наличия 10 и более двоек – 51% (25 чел.). В исследовании использовались социально-психологический (психодиагностический) метод и метод математической обработки результатов. Социально-психологический метод был направлен на исследование адаптационного личностного ресурса. Адаптационный ресурс личности оценивался с учетом уровней самоконтроля, асертивности, общей самоэффективности, самооэффективности в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения, общего уровня саморегуляции учебной деятельности, выраженности социальной фрустрированности и общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения. Для этого использовались следующие методики: «Опросник (краткая шкала) самоконтроля» Дж. Тэнгни, Р. Баумайстер, А.Л. Бун (2004), русскоязычная адаптация и валидизация Т.О. Гордеевой и др. (2016) [17], «Тест на определение асертивности (уверенности в себе)» С. Рейзаса (Rathus Assertiveness Schedule, RAS) [18, 19], «Шкала общей самоэффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема, русская версия которой создавалась при участии В.Г. Ромека [20], «Методика диагностики самооэффективности» Маддукса и Шеера, переведенная на русский язык и адаптированная А.В. Бояринцевой [7, 21], «Стиль саморегуляции учебной деятельности - ССУД-М» [22], Специально разработанная методика по определению уровня социальной фрустрированности, «Личностный опросник “SACS”» С. Хобфолл, адаптированный Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [23, с. 251-260]. Математическая обработка результатов проводилась с использованием пакета статистического анализа «MedStat v.5.2». Предварительно проводили проверку распределения на нормальность. Если распределение не отличалось от нормального, для представления значений количественных признаков вычисляли значения среднего арифметического (M) и стандартного отклонения (SD), в случае, когда распределение отличалось от нормального, определяли медиану (Me) и значения нижнего и верхнего квартилей ($Q1-Q3$). При сравнении средних двух независимых выборок, в связи с тем, что распределение не отличалось от нормального и при гомогенности дисперсий использовался критерий Стьюдента, а в случае, когда распределение отличалось от нормального, для сравнения

двух выборок применялся критерий Манна-Уитни. Во всех случаях отличие считалось статистически значимым при уровне значимости $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение

При определении уровня самоконтроля у испытуемых в зависимости от наличия академической задолженности были выявлены статистически значимые различия: I группа – $38,65 \pm 8,59$ (36,19-41,12), II группа – $45,31 \pm 9,55$ (41,87-48,76) ($p=0,002$). Во второй группе уровень самоконтроля находится на высоком уровне и статистически значимо выше, чем в первой (средний уровень). Это говорит о том, что студенты, не имевшие академической задолженности, более организованы, целеустремленны и настойчивы при достижении поставленных целей. У них более конструктивное мышление, что помогает им оптимистичнее смотреть на возникающие различные жизненные трудности, которые они берут под контроль и которыми могут управлять.

При исследовании степени асертивности между группами статистически значимых различий выявлено не было: I группа – $66,63 \pm 18,95$ (61,19-72,08), II группа – $71,66 \pm 16,62$ (65,66-77,65) ($p=0,226$). Как показало эмпирическое исследование, и у студентов, имеющих академическую задолженность, и у первокурсников без академической задолженности степень асертивности соответствует среднему значению уверенности. Чем выше уровень асертивности студентов, тем выше учебная работоспособность и, соответственно, успеваемость и степень удовлетворенности обучением.

Оценивая общий уровень саморегуляции между исследуемыми группами были выявлены статистически значимые различия: I группа – $30,47 \pm 11,63$ (27,13-33,81), II группа – $40,44 \pm 8,27$ (37,46-43,42), что соответствует среднему и высокому уровню соответственно ($p < 0,001$). Это говорит о том, что у студентов первого курса без академической задолженности лучше сформирована индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности в учебной деятельности, чем у первокурсников с академической задолженностью. Студенты, имеющие академическую задолженность, характеризуются недостаточной сформированностью уровня осознанной саморегуляции и периодически могут испытывать некоторые трудности в освоении новых видов активности.

В том числе, были выявлены статистически значимые различия между группами по шкалам: планирование (I группа – 5 (3-7), II группа – 8 (6-8) ($p < 0,001$)); моделирование (I группа – $4,1 \pm 2,62$ (3,35-4,85), II группа – $6,72 \pm 1,8$ (6,07-7,37) ($p < 0,001$)); оценивание результатов (I группа – $4,2 \pm 2,4$ (3,52-4,89), II группа – $6,56 \pm 1,72$ (5,94-7,18) ($p < 0,001$)); гибкость (I группа – $4,96 \pm 2,33$ (4,29-5,63), II группа – 7 (4,5-8) ($p = 0,011$)); самостоятельность (I группа – 4 (3-6), II группа – $5,88 \pm 1,79$ (5,23-6,52) ($p = 0,012$)); ответственность (I группа – $4,67 \pm 2,61$ (3,92-5,42), II группа – $6,59 \pm 1,98$ (5,88-7,31) ($p < 0,001$)). Соответственно, у студентов первого курса без академической задолженности лучше развиты умение устанавливать и отбирать цели, способность поэтапного планирования их достижения в течение учебной деятельности; навыки формирования представления о внешних и внутренних условиях, которые значимы для целенаправленного выполнения поставленных задач, уровня их осознанности и продуманности; самооценка и оценка собственной модели поведения, результатов деятельности, согласованности данных результатов целям и условиям успешности их завоевания (выраженность контроля и корректировки результатов деятельности, которые происходят благодаря индивидуально принятым критериям успешности обучения); способность эффективно динамично и без трудностей трансформировать систему саморегуляции и модель своего поведения, легко подстраиваясь под изменения внешних и внутренних условий учебной деятельности, что также распространяется и на учебные цели, и на программы исполнительских действий, и на критерии успешности обучения. Также у студентов, не имеющих академическую задолженность, в большей степени сформирована самостоятельность и автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимости от влияния других, что говорит о способности без чьей-либо помощи устанавливать цели и задачи программы учебных действий и применять ее в процессе подготовки к парам. Также у данной категории студентов на высоком уровне развита способность поддерживать саморегуляцию учебной деятельности, с помощью осознания уровня ее значимости для себя и для окружающих, то есть они более ответственно подходят к достижению необходимой цели, чем студенты, имеющие академическую задолженность.

Не было выявлено статистически значимых различий между группами при исследовании других шкал опросника саморегуляции учебной деятельности: программирование (I группа – $5,45 \pm 2,42$ (4,76-6,14), II группа – 6,5 (5-8) ($p = 0,178$)); надежность (I группа – $4,65 \pm 2,08$ (4,06-5,25), II группа – $5 \pm 2,17$ (4,22-5,78) ($p = 0,474$)); социальная желательность (I группа – $5,33 \pm 1,81$ (4,81-5,85), II группа – $4,93 \pm 1,8$ (4,29-5,59) ($p = 0,345$)). И, хотя в обеих группах не было выявлено статистически значимых различий, у студентов, не имеющих академическую задолженность, уровень программирования выше, соответственно, лучше развиты способности к осознанному подходу в построении собственных действий (могут продумывать и разрабатывать методы, пути и варианты достижения цели, устанавливать необходимую последовательность выполнения учебных действий в ходе решения заданий и формулировки ответа). В свою очередь, у обследуемых обеих групп практически на одном (среднем) уровне развита индивидуальная устойчивость функционирования системы саморегуляции учебной деятельности (в том числе и ее процессов в отдельности), в случае возникновения различных непредвиденных затруднительных ситуаций. Следовательно, у студентов, имеющих академическую задолженность, и у первокурсников без таковой сформирована индивидуальная устойчивость функционирования системы саморегуляции учебной деятельности, в условиях различной (даже низкой) мотивации обучения и повышения психической напряженности/стрессогенности ситуации: появление академической задолженности, рост заболеваемости коронавирусной инфекции, переход на дистанционную форму обучения. Согласно шкале социальной желательности, студенты, которые обучаются на первом курсе и имеют академическую задолженность несколько больше, чем первокурсники без академической задолженности стремятся приукрашивать свои ответы, выбирая более подходящие и оптимальные варианты. Соответственно, мы можем предположить, что в обеих группах многие полученные результаты на самом деле несколько завышены.

При определении уровня самооффективности в сфере предметной деятельности у исследуемых в зависимости от наличия академической задолженности были выявлены статистически значимые различия: I группа

– $19,88 \pm 30,89$ (11,01-28,75), II группа - $42,72 \pm 23,93$ (34,09-51,35) ($p < 0,001$). В то время как между уровнями самооффективности в сфере межличностного общения статистически значимых различий в сравниваемых группах выявлено не было: I группа – $5,74 \pm 9,41$ (3,03-8,44), II группа - $7,78 \pm 9,53$ (4,35-11,22) ($p = 0,345$). Хотя в обеих группах уровень самооффективности в сфере предметной деятельности соответствует среднему, но у студентов, не имеющих академическую задолженность, он статистически значимо выше, чем у первокурсников с академической задолженностью. Это говорит о том, что обследуемые II группы больше осознают свои способности и могут их использовать наилучшим образом, стремятся к саморазвитию и достижению высоких результатов в предметной деятельности. Так как вера в успех собственной деятельности ведет к выбору более сложных задач, постановке новых трудных целей, задействованию и активации таких личностных качеств как настойчивость, целеустремленность, упорство. Самооффективность в сфере межличностного общения у обеих групп находится на среднем уровне. При этом, возможно, срабатывает механизм компенсации, который проявляется в том, что студенты не ощущают успеха в одной сфере и делают акцент на том, что получается у них лучше. Для студента-медика общение является неотъемлемым инструментом, благодаря которому выполняется и достигает положительного результата деятельность. При этом проведя исследование общего уровня самооффективности статистически значимых различий между группами выявлено не было: I группа – $30,45 \pm 6,51$ (28,58-32,32), II группа - 32 (28,5-36,5) ($p = 0,430$). В обеих группах общий уровень самооффективности соответствует среднему, то есть они чаще уверены в собственной компетентности, но не всегда воспринимают возникающие трудности как вызов, позволяющий проверить и подтвердить свои способности. Не исключено, что общий уровень самооффективности не имеет статистически значимых результатов за счет того, что на него оказывает влияние уровень самооффективности в отдельных видах деятельности (например, уровень самооффективности в сфере межличностного общения у студентов, имеющих академическую задолженность).

При определении общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения у испытуемых в зависимости от наличия академической задолженности были выявлены статистически значимые различия: I группа – $1,14$ (1,04-1,34), II группа - $1,41 \pm 0,34$ (1,29-1,53) ($p = 0,004$). У обследуемых обеих групп наблюдается высокая конструктивность, однако у студентов без академической задолженности она статистически значимо выше. Соответственно, высококонструктивные копинг-стратегии способствуют успешному преодолению профессиональных стрессоров, помогают с ними эффективно справиться.

Были выявлены статистически значимые различия в уровне социальной фрустрированности между сравниваемыми группами: I группа – $1,26 \pm 0,66$ (1,07-1,45), II группа – $0,69$ (0,44-1) ($p < 0,001$). У студентов первого курса вне зависимости от наличия академической задолженности уровень социальной фрустрированности очень низкий. Но у первокурсников, не имеющих академическую задолженность, он статистически значимо ниже, то есть они в большей степени удовлетворены социальными достижениями и результатами в учебной деятельности.

При исследовании уровня адаптационного ресурса личности у обследуемых в сравниваемых группах были выявлены статистически значимые различия: I группа – $17,55 \pm 3,06$ (16,67-18,43), II группа – 20 (18-22) ($p = 0,002$). У первокурсников с академической задолженностью уровень адаптационного ресурса личности – средний, в то время как у студентов, не имеющих академическую задолженность, – высокий. Соответственно, первокурсники без академической задолженности имеют индивидуально-личностные адаптационные возможности и ресурсы, обеспечивающие нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при воздействии широкого диапазона психогенных факторов внешней среды. Они легко справляются с возникающими трудностями и устойчивы к экстремальным факторам, что и способствует тому, что данная категория студентов выполняет учебный план без существенных проблем. А студенты, имеющие академическую задолженность, испытывают некоторые затруднения при обучении и не всегда успешно совладают со стрессовыми событиями, в связи с чем и появляется академическая задолженность.

Таким образом, первый год обучения в вузе является кризисным, так как этот период предъявляет новые требования к адаптации студентов первого курса к образовательной среде. Эффективная и быстрая адаптация первокурсников является условием их успешного и качественного дальнейшего обучения. Студенты первого курса с трудностями адаптации переживают психический и физический дискомфорт, поэтому в некоторых ситуациях им необходима психолого-педагогическая поддержка и помощь в целях психопрофилактического вмешательства. Нужно проводить борьбу с обезличенностью образования, обращать внимание на интересы обучающихся, искать возможности для стимулирования и развития личности, оказывать помощь в распознавании их собственных ресурсов, создавать определенную благоприятную психологическую атмосферу для проявления личностной активности. Следовательно, необходимо по-

вышать адаптационный личностный ресурс первокурсников в течение профессионального обучения, формируя внутренние личностные качества и оказывая содействие в реализации личностного потенциала обучающегося. Представления о собственной компетентности является обязательной мотивационной предпосылкой, которая определяет поведение студента и выраженность его настойчивости во время освоения и выполнения определенных учебных и профессиональных функций. Полученные нами данные могут быть использованы при разработке персонализированных программ для психокоррекционной работы со студентами первого курса, имеющими академическую задолженность. Данные программы будут нацелены на развитие у первокурсников таких личностных ресурсов, которые способствовали бы успешной реализации в учебе и профессии, творческому преобразованию себя и окружающей действительности.

Ряполова Т.Л., Абрамов В.А., Альмешкина А.А.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА ПЕРВОКУРСНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАЛИЧИЯ У НИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЗАДОЛЖЕННОСТИ

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького», Донецк, ДНР

Начальный этап обучения в университете – это период первичной адаптации к образовательной среде вуза, который далеко не у всех студентов проходит успешно и сопровождается накоплением академической задолженности. Эффективная и качественная образовательная деятельность должна оказать помощь обучающемуся в удовлетворении потребностей личностного развития. Целью данного исследования являлось оценивание уровня адаптационного личностного ресурса студентов первого курса в зависимости от наличия или отсутствия у них академической задолженности.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 81 первокурсник медицинского университета, в возрасте от 17 до 20 лет в ноябре-декабре 2021 года. В зависимости от наличия академической задолженности были сформированы группы исследования: I группу составили студенты первого курса, которые имеют академическую задолженность – 60,5% (49 чел.), II группа включала первокурсников без академической задолженности – 39,5% (32 чел.). В исследовании использовались социально-психологический (психодиагностический) метод и метод математической обработки результатов. Математическая обработка результатов проводилась с использованием пакета статистического анализа «MedStat v.5.2».

Результаты исследования и их обсуждение. Были выявлены статистически значимые различия между сравниваемыми группами при исследовании большинства феноменов: самоконтроль (I группа – $38,65 \pm 8,59$ (36,19-41,12), II группа – $45,31 \pm 9,55$ (41,87-48,76) ($p=0,002$)); общий уровень саморегуляции (I группа – $30,47 \pm 11,63$ (27,13-33,81), II группа – $40,44 \pm 8,27$ (37,46-43,42) ($p<0,001$)); планирование (I группа – 5 (3-7), II группа – 8 (6-8) ($p<0,001$)); моделирование (I группа – $4,1 \pm 2,62$ (3,35-4,85), II группа – $6,72 \pm 1,8$ (6,07-7,37) ($p<0,001$)); оценивание результатов (I группа – $4,2 \pm 2,4$ (3,52-4,89), II группа – $6,56 \pm 1,72$ (5,94-7,18) ($p<0,001$)); гибкость (I группа – $4,96 \pm 2,33$ (4,29-5,63), II группа – 7 (4,5-8) ($p=0,011$)); самостоятельность (I группа – 4 (3-6), II группа – $5,88 \pm 1,79$ (5,23-6,52) ($p=0,012$)); ответственность (I группа – $4,67 \pm 2,61$ (3,92-5,42), II группа – $6,59 \pm 1,98$ (5,88-7,31) ($p<0,001$)); самооффективность в сфере предметной деятельности (I группа – $19,88 \pm 30,89$ (11,01-28,75), II группа – $42,72 \pm$

23,93 (34,09-51,35) ($p < 0,001$)); общий индекс конструктивности стратегий преодолевающего поведения (I группа – 1,14 (1,04-1,34), II группа – 1,41 ± 0,34 (1,29-1,53) ($p = 0,004$)); социальная фрустрированность (I группа – 1,26 ± 0,66 (1,07-1,45), II группа – 0,69 (0,44-1) ($p < 0,001$)); адаптационный ресурс личности (I группа – 17,55 ± 3,06 (16,67-18,43), II группа – 20 (18-22) ($p = 0,002$)).

Выводы. Крайне важно повышать адаптационный личностный ресурс первокурсников в течение профессионального обучения, формируя у них внутренние личностные качества и оказывая им содействие в реализации личностного потенциала. Полученные нами данные могут быть использованы при разработке персонализированных программ для психокоррекционной работы со студентами первого курса, имеющими академическую задолженность.

Ключевые слова: адаптационный личностный ресурс, самоконтроль, асертивность, самоэффективность, само-регуляция учебной деятельности, социальная фрустрированность, стратегии преодолевающего поведения, академическая задолженность

Ryapolova T.L., Abramov V.A., Almeshkina A.A.

FEATURES OF ADAPTATION PERSONALITY RESOURCE OF FIRST-YEAR STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY DEPENDING ON THE PRESENCE OF ACADEMIC DEBTS

State educational institution of higher professional education
«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

The initial stage of studying at the university is the period of initial adaptation to the educational environment of the university, which is far from being successful for all students and is accompanied by the accumulation of academic debt. Effective and high-quality educational activities should assist the student in meeting the needs of personal development. The purpose of this research was to assess the level of adaptation personality resource of first-year students depending on the presence or absence of academic debt.

Material and research methods. The study involved 81 first-year medical university students, aged 17 to 20, in November-December 2021. Depending on the presence of academic debt, the study groups were formed: group I consisted of first-year students who have academic debt - 60.5% (49 people), group II included first-year students without academic debt - 39.5% (32 people). The study used the socio-psychological (psychodiagnostic) method and the method of mathematical processing of the results. Mathematical processing of the results was carried out using the package of statistical analysis “MedStat v.5.2”.

Research results and its discussion. Statistically significant differences were found between the compared groups in the study of most phenomena: self-control (group I - 38.65 ± 8.59 (36.19-41.12), group II - 45.31 ± 9.55 (41.87- 48.76) ($p = 0.002$)); general level of self-regulation (group I - 30.47 ± 11.63 (27.13-33.81), group II - 40.44 ± 8.27 (37.46-43.42) ($p < 0.001$)); planning (group I - 5 (3-7), group II - 8 (6-8) ($p < 0.001$)); modeling (group I - 4.1 ± 2.62 (3.35-4.85), group II - 6.72 ± 1.8 (6.07-7.37) ($p < 0.001$)); results evaluation (group I - 4.2 ± 2.4 (3.52-4.89), group II - 6.56 ± 1.72 (5.94-7.18) ($p < 0.001$)); flexibility (group I - 4.96 ± 2.33 (4.29-5.63), group II - 7 (4.5-8) ($p = 0.011$)); independence (group I - 4 (3-6), group II - 5.88 ± 1.79 (5.23-6.52) ($p = 0.012$)); accountability (group I - 4.67 ± 2.61 (3.92-5.42), group II - 6.59 ± 1.98 (5.88-7.31) ($p < 0.001$)); self-efficacy in substantive work (group I - 19.88 ± 30.89 (11.01-28.75), group II - 42.72 ± 23.93 (34.09-51.35) ($p < 0.001$)); general index of constructiveness of coping behavior strategies (group I - 1.14 (1.04-1.34), group II - 1.41 ± 0.34 (1.29-1.53) ($p = 0.004$)); social frustration (group I - 1.26 ± 0.66 (1.07-1.45), group II - 0.69 (0.44-1) ($p < 0.001$)); adaptation personality resource (group I - 17.55 ± 3.06 (16.67-18.43), group II - 20 (18-22) ($p = 0.002$)).

Findings. It is extremely important to increase the adaptation personality resource of first-year students during professional education, forming their internal personal qualities and assisting them in realizing their personality potential. The data obtained by us can be used in the development of personalized programs for psychocorrectional work with first-year students with academic debt.

Keywords: adaptation personality resource, self-control, assertiveness, self-efficacy, self-regulation of educational activity, social frustration, strategies coping behavior, academic debt

Литература

1. Игнатенко Г.А., Абрамов В.А., Ряполова Т.Л. Психолого-педагогические основы первичной адаптации студентов к условиям культурно-образовательной среды вуза. Университетская клиника. 2021; 1 (38): 118-129.
2. Габеева Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности. Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2013; 1: 18-23.
3. Кузнецова В.Б., Козлова Е.А. Современные представления о самоконтроле: обзор зарубежной литературы. Теоретическая и экспериментальная психология. 2016; 3: 84-94.
4. Петров А.В., Стародубцева В.С. Педагогическая стратегия формирования самоконтроля выпускника вуза. Мир науки, культуры, образования. 2017; 2 (63): 249-254.
5. Лебедева И.В. Развитие ассертивности и ассертивного поведения личности. Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2010; 5: 127-132.
6. Воронцова Е.Г. Взаимосвязь представлений о самоэффективности с мотивацией достижения успеха у юношей и девушек, обучающихся на психологическом и юридическом направлениях обучения в вузе. Baikal Research Journal. 2019; 10 (1): 3. URL: <http://brj-bguerp.ru/reader/article.aspx?id=22698> (дата обращения: 12.12.2021). doi: 10.17150/2411-6262.2019.10(1).3
7. Mark Sherer, James E. Maddux, Blaise Mercandante, Steven Prentice-Dunn, Beth Jacobs, Ronald W. Rogers The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological Reports. 1982; 51: 663-671. URL: https://www.researchgate.net/profile/Mark-Sherer/publication/259982132_The_Self-Efficacy_Scale_Construction_and_Validation/links/02bfe50fda7607fa2e000000/The-Self-Efficacy-Scale-Construction-and-Validation.pdf (дата обращения: 12.12.2021). doi: 10.2466/pr0.1982.51.2.663
8. Гордеева Т.О. Самоэффективность как составляющая личностного потенциала. В кн.: Леонтьев Д.А. (ред.) Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл; 2011: 191-211.
9. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения. Мир психологии. 2013; 2 (74): 189-199.
10. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности: Монография. М.: Ленанд; 2011. 320.
11. Бабинцева Л.Н. Значение индивидуального стиля саморегуляции в учебной деятельности. Педагогический ИМИДЖ. 2016; 4 (33): 99-105.
12. Отт Т.О., Морозова И.С. Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов на начальных этапах обучения в вузе. Вестник Кемеровского государственного университета. 2011; 1 (45): 124-131.
13. Малышев И.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2012; 12 (3): 69-74.
14. Жукина Е.В. Стратегии совладания со стрессом на разных этапах профессионализации инженеров. Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2007; 2-1: 177-183.
15. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала. В кн.: Леонтьев Д.А. (ред.) Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл; 2011: 211-238.
16. Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И., Астафьева И.Н. Особенности социальной фрустрированности личности студентов вуза и работающих молодых людей. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015; 8-2: 138-142.
17. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием. Культурно-историческая психология. 2016; 12(2): 46-58. URL: https://psyjournals.ru/files/81790/kip_2016_n2_gordeeva.pdf (дата обращения: 12.12.2021). doi:10.17759/chp.2016120205
18. Тест ассертивности (уверенности в себе) С. Рейзаса (С. Райдаса). URL: <https://intellect.icu/assertivnost-i-test-na-opredelenie-uverennosti-v-sebe-metodika-rejzasa-8638> (дата обращения: 09.09.2021).

19. Spencer A. Rathus A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*. 1973; 4(3): 398–406. URL: http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/A-30_Item-Schedule-for-Assessing-Assertive-Behavior.pdf (дата обращения: 09.09.2021).
20. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности. *Иностранная психология*. 1996; 7: 71-76.
21. Бояринцева А.В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя: дис. ... канд. психол. наук. Москва; 1995. 249.
22. Моросанова В.И., Ванин А.В., Цыганов И.Ю. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ». *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2011; 4 (1): 5-14.
23. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер; 2009. 336.

References

1. Ignatenko G.A., Abramov V.A., Ryapolova T.L. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy pervichnoy adaptatsii studentov k usloviyam kul'turno-obrazovatel'noy sredy vuza [Psychological and pedagogical bases of first adaptation of students to the conditions of the cultural and educational environment of the university]. *Universitetskaya klinika*. 2021; 1 (38): 118-129 (in Russian).
2. Gabeeva L.N. Razvitie samokontrolya u mladshikh shkol'nikov kak faktor uspehnosti ikh uchebnoy deyatel'nosti [The development of self-control in younger students as a factor in the success of their educational activities]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya*. 2013; 1: 18-23 (in Russian).
3. Kuznetsova V.B., Kozlova E.A. Sovremennye predstavleniya o samokontrole: obzor zarubezhnoy literatury [The modern concepts of self-control: a review of foreign literature]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*. 2016; 3: 84-94 (in Russian).
4. Petrov A.V., Starodubtseva V.S. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya samokontrolya vypusknika vuza [Pedagogical strategy of formation of self-control in university graduates]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 249-254 (in Russian).
5. Lebedeva I.V. Razvitie assertivnosti i assertivnogo povedeniya lichnosti [Development of assertiveness and assertive behavior of a person]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. 2010; 5: 127-132 (in Russian).
6. Vorontsova E.G. Vzaimosvyaz' predstavleniy o samoeffektivnosti s motivatsiey dostizheniya uspekha u yunoshey i devushek, obuchayushchikhsya na psikhologicheskom i yuridicheskom napravleniyakh obucheniya v vuze [Interrelation of ideas about self-efficacy with motivation to succeed in young people taking university psychological and legal courses]. *Baikal Research Journal*. 2019; 10 (1): 3. Available at: <http://brj-bgupep.ru/reader/article.aspx?id=22698> (accessed: 12.12.2021). doi: 10.17150/2411-6262.2019.10(1).3 (in Russian).
7. Mark Sherer, James E. Maddux, Blaise Mercandante, Steven Prentice-Dunn, Beth Jacobs, Ronald W. Rogers The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*. 1982; 51: 663-671. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Mark-Sherer/publication/259982132_The_Self-Efficacy_Scale_Construction_and_Validation/links/02bfe50fda7607fa2e000000/The-Self-Efficacy-Scale-Construction-and-Validation.pdf (accessed: 12.12.2021). doi: 10.2466/pr0.1982.51.2.663
8. Gordeeva T.O. Samoeffektivnost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Self-efficacy as a component of personal potential]. V kn.: Leont'ev D.A. (red.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika*. Moscow: Smysl; 2011: 191-211 (in Russian).
9. Morosanova V.I. Differentsial'no-psikhologicheskie osnovy samoregulyatsii v obuchenii i vospitanii podrastayushchego pokoleniya [Differential psychological foundations of self-regulation in teaching and upbringing of the younger generation]. *Mir psikhologii*. 2013; 2 (74): 189-199 (in Russian).
10. Konopkin O.A. Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti: Monografiya [Psychological mechanisms of regulation of activity: Monograph]. Moscow: Lenand; 2011. 320 (in Russian).
11. Babintseva L.N. Znachenie individual'nogo stilya samoregulyatsii v uchebnoy deyatel'nosti [The value of an individual style of self-regulation in educational activities]. *Pedagogicheskiiy IMIDZh*. 2016; 4 (33): 99-105 (in Russian).

12. Ott T.O., Morozova I.S. Osobennosti samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov na nachal'nykh etapakh obucheniya v vuze [Features of self-regulation of educational activities of students at the initial stages of training at a university]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011; 1 (45): 124-131 (in Russian).
13. Malyshev I.V. Vzaimosvyaz' sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti i koping-povedencheskikh strategiy uchashchikhsya i studentov [Interrelation of the social-psychological adaptation of a personality and the coping-behaviour strategies of pupils and students]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2012; 12 (3): 69-74 (in Russian).
14. Zhukina E.V. Strategii sovladaniya so stressom na raznykh etapakh professionalizatsii inzhenerov [Strategies for coping with stress at different stages of the professionalization of engineers]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2007; 2-1: 177-183 (in Russian).
15. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. Koping-strategii v strukture lichnostnogo potentsiala [Coping strategies in the structure of personal potential]. V kn.: Leont'ev D.A. (red.) Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika. M.: Smysl; 2011: 211-238 (in Russian).
16. Dzhaner'yan S.T., Gvozdeva D.I., Astaf'eva I.N. Osobennosti sotsial'noy frustrirovannosti lichnosti studentov vuza i rabotayushchikh molodykh lyudey [Features of social frustration of the personality of university students and working young people]. Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2015; 8-2: 138-142 (in Russian).
17. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspeshnost'yu, nastoychivost'yu i blagopoluchiem [Self-Control as a personality resource: assessment and associations with performance, persistence and well-being]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2016; 12(2): 46-58. Available at: https://psyjournals.ru/files/81790/kip_2016_n2_gordeeva.pdf (accessed: 12.12.2021). doi:10.17759/chp.2016120205 (in Russian).
18. Test assertivnosti (uverennosti v sebe) S. Reyzasa (S. Raydasa) [Rathus Assertiveness Schedule]. Available at: <https://intellect.icu/assertivnost-i-test-na-opredelenie-uverennosti-v-sebe-metodika-reyzasa-8638> (accessed: 09.09.2021) (in Russian).
19. Spencer A. Rathus A 30-item schedule for assessing assertive behavior. Behavior Therapy. 1973; 4(3): 398-406. Available at: http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/A-30_Item-Schedule-for-Assessing-Assertive-Behavior.pdf (accessed: 09.09.2021).
20. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchey samoeffektivnosti [Russian version of the self-efficacy scale]. Inostrannaya psikhologiya. 1996; 7: 71-76 (in Russian).
21. Boyarintseva A.V. Motivatsionno-kognitivnye kharakteristiki lichnosti mladogo predprinimatel'ya: dis. kand. psikhol. nauk [Motivational-cognitive characteristics of the personality of a young entrepreneur: Candidate of Psychological Sciences diss.]. Moscow; 1995. 249 (in Russian).
22. Morosanova V.I., Vanin A.V., Tsyganov I.Yu. Sozdanie novoy versii oprosnogo metoda «Stil' samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti – SSUDM» [Creating a new version of the questionnaire method “Style of self-learning activities - SSUDM”]. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. 2011; 4 (1): 5-14 (in Russian).
23. Vodop'yanova N.E. Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg: Piter; 2009. 336 (in Russian).

Поступила в редакцию 13.12.2021