



© М. В. Ростовцева, О. В. Шайдунова, Н. А. Гончаревич, И. А. Ковалевич, В. И. Кудашов

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.03)

УДК 101 + 159.937.24

## УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

М. В. Ростовцева, О. В. Шайдунова, Н. А. Гончаревич, И. А. Ковалевич,  
В. И. Кудашов (Красноярск, Россия)

**Проблема и цель.** Условия обучения в вузе требуют от учащихся студентов чрезмерного напряжения, включают ряд психогенных факторов, усложняющих процессы адаптации, обучения, воспитания, развития. Это влечет за собой последствия, которые могут отразиться на качестве образовательного процесса и его результативности. Успешность преодоления этих трудностей во многом зависит от уровня развития внутренних адаптационных возможностей и ресурсов, мотивационной сферы и других личностных особенностей студентов. Цель исследования заключается в определении уровня развития адаптационного потенциала и выявлении психологических особенностей студентов 1–3 курсов вуза.

**Методология.** Теоретические подходы и положения отечественной и зарубежной психологии, особенно: целостный подход к изучению человека в системе его связей с миром Б. Г. Ананьева; структурный подход в рассмотрении личностных черт; принцип единства сознания и деятельности А. Н. Леонтьева; положения деятельностного подхода Ф. Б. Березина, В. А. Петровского, Г. Хартмана. Для проведения исследования психологических особенностей студентов был использован психодиагностический комплекс: тест-опросник Г. Айзенка (ЕРІ), методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной, методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина, ориентационная анкета «Направленность личности» Б. Баса, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

**Ростовцева Марина Викторовна** – кандидат философских наук, доцент кафедры социальных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [marin-0880@mail.ru](mailto:marin-0880@mail.ru)

**Шайдунова Ольга Валерьевна** – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [fiss\\_sfu@mail.ru](mailto:fiss_sfu@mail.ru)

**Гончаревич Наталья Алексеевна** – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [jyxfhtdbx@mail.ru](mailto:jyxfhtdbx@mail.ru)

**Ковалевич Игорь Анатольевич** – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [itss@bk.ru](mailto:itss@bk.ru)

**Кудашов Вячеслав Иванович** – доктор философских наук, заведующий кафедрой философии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [vkudashov@mail.ru](mailto:vkudashov@mail.ru)



**Результаты.** Авторами проведено исследование личностных особенностей студентов 1–3 курсов. Выявлено, что на разных курсах уровень развития адаптационных ресурсов (адаптивность, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, коммуникативные способности, мотивация, направленность личности на «дело») различается и выше у студентов старших курсов, что связано с завершением периода адаптации. Обосновывается целесообразность проведения исследования личностных социально-психологических особенностей студентов для своевременного оказания психологической помощи и поддержки в обучении, разработки индивидуальных траекторий социализации и адаптации студентов.

**Заключение.** Предлагаются рекомендации для повышения адаптивных способностей учащихся.

**Ключевые слова:** адаптивность; социальная адаптация; мотивация; моральная нормативность; коммуникативные особенности; направленность; личностные психологические особенности.

### Проблема исследования

Темпы развития многих отраслей жизни нашей страны значительно опережают динамические изменения, происходящие в высшей школе. Это сказывается на качестве профессиональной подготовки специалистов, которая не всегда соответствует требованиям современного рынка труда. В этих условиях развитие профессионального, интеллектуального адаптационного потенциала студентов, желания учиться, эффективно овладевать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности, становятся особенно актуальными<sup>1</sup>. Нестабильность и непредсказуемость социальных процессов обуславливает повышенные требования к учащемуся, которому приходится учитывать внешние социальные требования и сохранять при этом основополагающие внутренние установки и убеждения, т. е. оставаться в равновесии [14; 15; 16]. В этих условиях повышение и развитие профессионального, интеллектуального и творческого потенциала учащихся становится особенно актуальным. При таком рассмотрении

проблемы на первое место выходит изучение внутренних адаптационных возможностей и ресурсов учащегося, а именно: адаптационного потенциала, потребностно-мотивационной сферы, сферы направленности, индивидуально-психологических особенностей. Особое значение приобретают методы повышения адаптации и мотивации учебной деятельности обучающегося, его желания учиться и эффективно овладевать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности [17].

До сих пор в психологии и педагогике основное внимание сосредоточено на развитии формально-логической стороны учебного процесса [18; 22], а личностно-мотивационная и адаптационно-психологическая компоненты изучены сравнительно мало и формируются, в основном, стихийно [23–25]. В связи с этим можно обоснованно констатировать, что целенаправленное изучение психологических особенностей личности учащегося становится одной из насущных и ключевых задач психологической и педагогической наук [21].

<sup>1</sup> Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.; Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 6–

19; Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. – М.: Прогресс, 2006. – 348 с.; Арестова О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания. – М.: Эксмо, 2004. – 226 с.



В последнее время наблюдается значительная эволюция в тенденциях изучения адаптационного потенциала как совокупности личностных характеристик и свойств, от которых зависит умение учащегося справляться с проблемными ситуациями, активно искать из них выход, тем самым приобретая новые качества, позволяющие ему становиться полноценным и полноценным членом общества [19; 20]. Происходит смещение интересов исследователей с биологических и физиологических характеристик на психические и социальные, а также смещение акцента из сферы психических отклонений к рассмотрению здоровой личности [24]. Все больше российские исследователи обращаются к проблеме общей адаптации «к жизни» [14; 15], анализируют индивидуальные способы, стили и стратегии поведения, которые личность использует не только в сложных экстремальных ситуациях, но и в обычной жизни [19]. Актуальной становится проблема развития адаптивных возможностей и способностей личности для утверждения в социальной среде [4].

В зарубежной литературе также уделяется внимание проблеме влияния личностного адаптационного потенциала на эффективность адаптации и социализации, успешность обучения учащихся [1–4]. Исследуются проблемы адаптации молодежи вообще и отдельные ее аспекты в частности [5; 6]. Учеными анализируются копинг-стратегии поведения, адаптационные личностные ресурсы и возможности адаптации обучающихся [7; 8]. J.-B. Pingault, R. E. Tremblay, F. Vitaro, C. Japel, M. Boivin, S. M. Côté, A. B. Rockenbach изучают особенности влияния ценностных ориентаций и адаптационных способностей на успешность социокультурной адаптации студентов [11; 12]. Много исследований в зарубежной науке посвящено проблемам адаптации иностранных студентов [9; 10; 13].

Таким образом, проблема влияния уровня развития адаптационного потенциала и личностных психологических особенностей учащихся на успешность их адаптации и эффективность образования является актуальной и требует проведения дополнительных эмпирических исследований в конкретных условиях обучения студентов.

### Методология исследования

Методологией исследования стал деятельностный подход и положение о необходимости целостного подхода к изучению человека в системе его связей с миром, сформулированное Б. Г. Ананьевым; структурный подход в рассмотрении личностных черт; принцип единства сознания и деятельности А. Н. Леонтьева; интегративный подход согласно положениям Ф. Б. Березина, В. А. Петровского и Г. Хартмана.

#### Методики исследования

Для проведения исследования психологических особенностей студентов был использован психодиагностический комплекс.

1. Тест-опросник Г. Айзенка (EPI) – предназначен для диагностики экстра-, интроверсии (Э/И) и нейротизма (Н).

2. Методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т. И. Ильиной. В ней имеются три шкалы: «приобретение знаний» (ПЗ) – стремление к приобретению знаний, любознательность; «овладение профессией» (ОП) – стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества; «получение диплома» (ПД) – стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

3. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина, определяющая место мотивов учебной деятельности в системе мотивов.

4. Ориентационная анкета «Направленность личности» Б. Баса. С помощью методики выявляются следующие направленности: *направленность на себя (НС)*; *направленность на общение (НО)*, *направленность на дело (НД)*.

5. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, оценивающий *личностный адаптационный потенциал (ЛАП)*, *нервно-психическую устойчивость (НПУ)*, *коммуникативные способности (КС)* и *моральную нормативность (МН)*.

### Результаты исследования

При проведении исследования опрошено 636 человек, из них 227 студентов первого курса, 201 студент второго курса, 208 студентов третьего курса. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в Сибирском фе-

деральном университете. Для выявления зависимости между мотивацией, адаптационным потенциалом и другими психологическими особенностями студентов был использован коэффициент корреляции Пирсона.

Данные, представленные в таблице 1, демонстрируют увеличение корреляционной связи между мотивацией (ПЗ и ОП) и личностным адаптационным потенциалом (ЛАП) по мере перехода студента на последующие курсы. В частности, на первом курсе корреляционный показатель, отражающий связь между ПЗ и ЛАП, равен 0,169 ( $p = 0,011$ ); на втором курсе  $r = 0,216$  ( $p = 0,02$ ); на третьем курсе  $r = 0,883$  ( $p = 0,00$ ). Корреляция между ОП и ЛАП на первом курсе равна 0,132 ( $p = 0,046$ ); на втором курсе  $r = 0,193$  ( $p = 0,006$ ); на третьем курсе  $r = 0,842$  ( $p = 0,00$ ). Следовательно, чем старше студент, тем теснее связь между мотивацией и адаптационными ресурсами.

Таблица 1

Степень корреляции личностного адаптационного потенциала и мотивации

Table 1

### Degree of correlation of personal adaptive potential and motivation

Курс обучения	Корреляционный показатель, отражающий связь шкал «приобретение знаний» (ПЗ) и личностного адаптационного потенциала (ЛАП)	Отклонение ( $p$ )	Корреляционный показатель, отражающий связь шкал «овладение профессией» (ПЗ) и личностного адаптационного потенциала (ЛАП)	Отклонение ( $p$ )
1 курс	0,169	0,011	0,132	0,046
2 курс	0,216	0,02	0,193	0,006
3 курс	0,883	0,00	0,842	0,00

Шкалы ПЗ и ОП также коррелируют между собой, и чем старше студент, тем сильнее связь. Так на первом курсе  $r = 0,284$  ( $p = 0,00$ ), на втором курсе  $r = 0,314$  ( $p = 0,00$ ) и на третьем курсе  $r = 0,839$  ( $p = 0,00$ ).

Были выявлены значимые корреляционные связи мотивации (ПЗ) с нервно-психиче-

ской устойчивостью, коммуникативными способностями, стремлением овладеть профессией и направленностью на дело (табл. 2). Приведем значимые корреляционные связи мотивации (ПЗ) со следующими показателями: на первом курсе ЛАП ( $r = 0,169$ ,  $p = 0,011$ ), НПУ ( $r = 0,151$ ,  $p = 0,023$ ), КС ( $r = 0,155$ ,  $p = 0,020$ ), ОП ( $r = 0,284$ ,  $p = 0,00$ ), НД

( $r = 0,232, p = 0,00$ ); на втором курсе ЛАП ( $r = 0,216, p = 0,02$ ), НПУ ( $r = 0,219, p = 0,02$ ), ОП ( $r = 0,314, p = 0,00$ ), НД ( $r = 0,178, p = 0,12$ ); на третьем курсе ЛАП ( $r = 0,883, p = 0,00$ ),

НПУ ( $r = 0,871, p = 0,00$ ), КС ( $r = 0,672, p = 0,00$ ), ОП ( $r = 0,839, p = 0,00$ ), НД ( $r = 0,505, p = 0,00$ ).

Таблица 2

**Значимые корреляции мотива «Получение знаний» с некоторыми психологическими особенностями студентов разных курсов обучения**

Table 2

**Significant correlations of the motive "Getting knowledge" with some psychological characteristics of students of different courses**

Получение знаний						
Психологические особенности	1 курс		2 курс		3 курс	
	Коэффициент корреляции $r$	Среднее отклонение ( $p$ )	Коэффициент корреляции $r$	Среднее отклонение ( $p$ )	Коэффициент корреляции $r$	Среднее отклонение ( $p$ )
ЛАП	0,169	0,011	0,216	0,02	0,883	0,00
НПУ (нервно-психическая устойчивость)	0,151	0,023	0,219	0,02	0,871	0,00
КС (коммуникативные способности)	0,155	0,02			0,672	0,00
ОП (стремление овладеть профессией)	0,284	0,00	0,314	0,00	0,839	0,00
НД (направленность на дело)	0,232	0,0	0,178	0,12	0,505	0,00

Проведенный корреляционный анализ всех полученных показателей используемых методик продемонстрировал отсутствие значимых корреляционных связей: на первом курсе ПЗ с МН, ПД, НО, ИЭ; на втором курсе ПЗ с КС, МН, ПД, НС, НО, ИЭ, Н; на третьем курсе ПЗ с НО; на первом курсе ОП с НПУ, КС, ПД, НС, НО, ИЭ, Н; на втором курсе ОП с КС, МН, ПД, НС, НО, ИЭ; на третьем курсе ОП с НО. Можно сделать вывод, что положительная мотивация не связана с моральной нормативностью, направленностью на себя и

со стремлением формально выполнять педагогические требования.

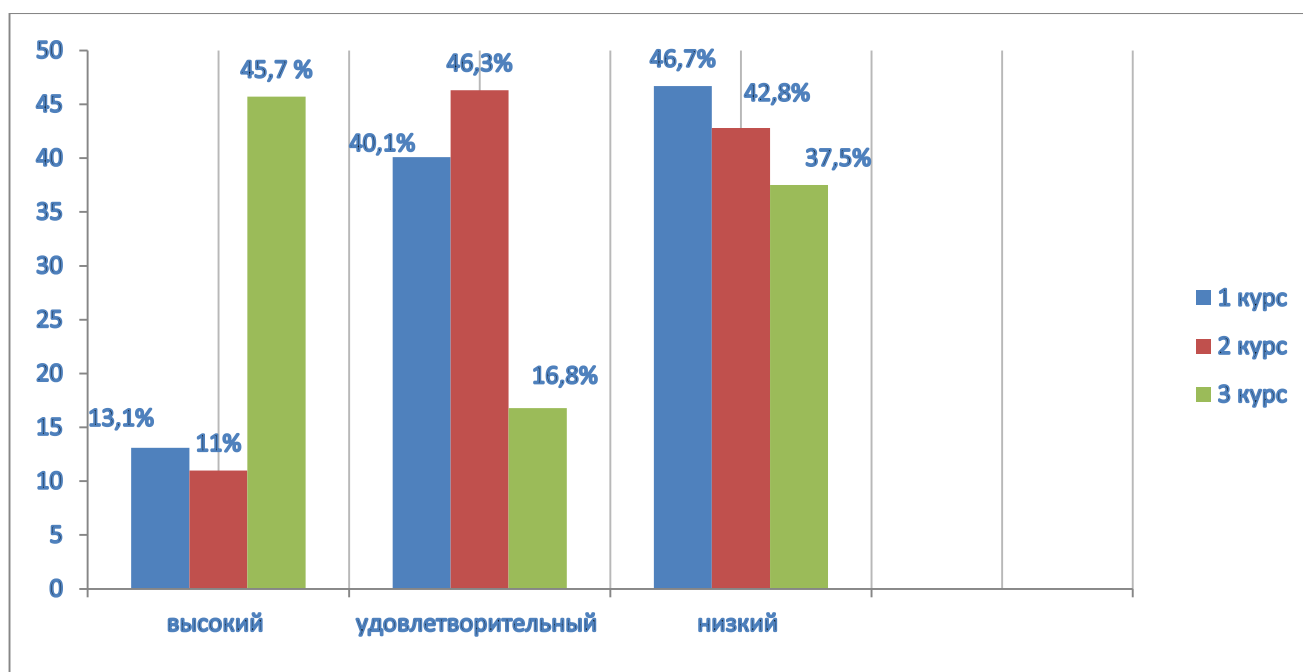
Рассмотрим результаты, которые показало исследование адаптивных возможностей студентов (рис. 1).

- Низкий уровень адаптации имеют 46,7 % студентов первого курса, 42,8 % студентов второго курса, 37,5 % студентов третьего курса. У них возможны нервные психические срывы. Они обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки.

- Удовлетворительный уровень адаптации имеют 40,1 % студентов первого курса, 46,3 % студентов второго курса, 16,8 % студентов третьего курса. Успех адаптации таких студентов зависит от внешней среды. Они, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью, возможны асоциальные срывы, проявление агрессии, конфликтности. Студенты этой группы требуют индивидуального

подхода, постоянного наблюдения и коррекционных мероприятий.

- Высокий и нормальный уровень адаптации имеют 13,1 % студентов первого курса, 11 % студентов второго курса, 45,7 % студентов третьего курса. Студенты этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, легко вырабатывают стратегию своего поведения.



**Рис. 1.** Уровень развития адаптивных возможностей у студентов разных курсов, проценты

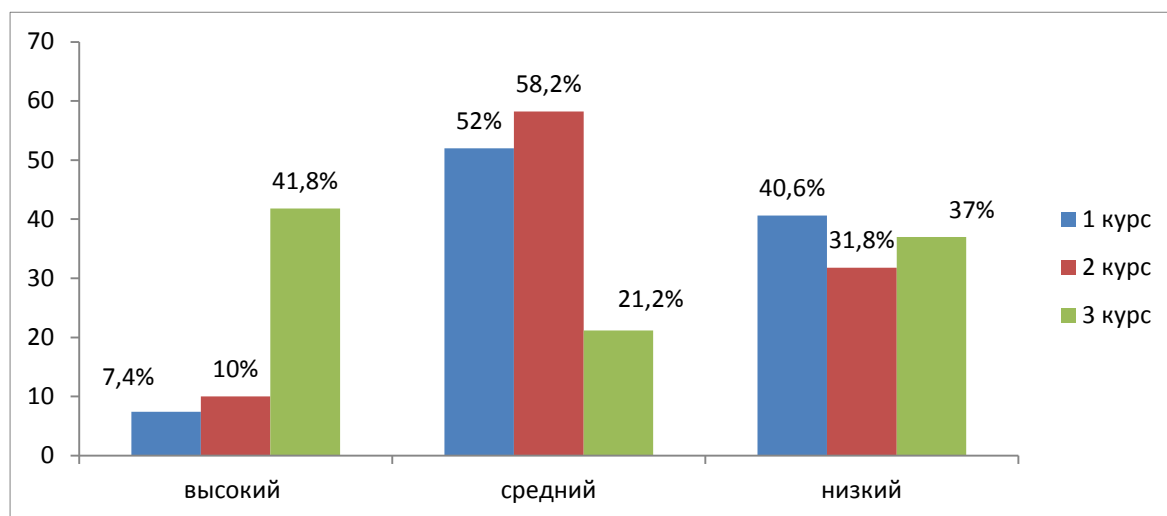
**Fig. 1.** Level of development of adaptive opportunities for students of different courses, %

Представленные данные демонстрируют повышение адаптационных возможностей у студентов на втором курсе. К началу обучения на третьем курсе процесс адаптации завершается, что подтверждает резкое увеличение

числа студентов с высокой и нормальной адаптивностью.

Рассмотрим результаты, полученные по шкале «нервно-психическая устойчивость» (рис. 2).





**Рис. 2.** Уровень развития нервно-психической устойчивости у студентов разных курсов, проценты  
**Fig. 2.** Level of development of neuropsychological stability in students of different courses, %

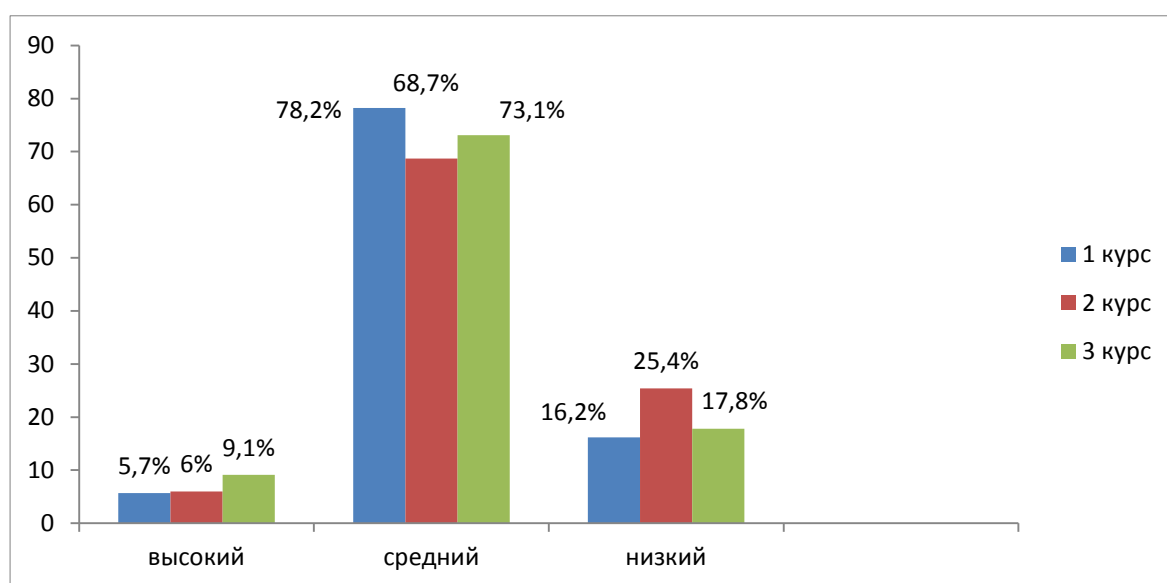
- Высокий уровень имеют 7,4 % студентов первого курса, 10 % студентов второго курса и 41,8 % третьего курса: высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокую адекватную самооценку и реальное восприятие действительности.
- Низкий уровень имеют 40,6 % студентов первого курса, 31,8 % студентов второго курса, 37 % студентов третьего курса: низкий уровень поведенческой регуляции, определенную склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие

адекватной самооценки и реального восприятия действительности.

- Средний уровень у 52 % студентов первого курса, 58,2 % студентов второго курса, 21,2 % студентов третьего курса.

Следовательно, к третьему курсу растет число студентов с нервно-психической устойчивостью, т. е. нервная система стабилизируется.

Далее графически представлены данные по шкале «коммуникативные способности» (рис. 3).



**Рис. 3.** Уровень развития коммуникативных способностей у студентов разных курсов, проценты  
**Fig. 3.** Level of development of communicative abilities for students of different courses, %

Коммуникативные способности развиты:

- на среднем уровне у 78,2 % студентов первого курса, у 68,7 и 73,1 % студентов второго и третьего курсов соответственно;

- высокий уровень у 5,7 % студентов первого курса, 6 % студентов второго курса, 9,1 % студентов третьего курса: они легко устанавливают контакты с окружающими, не конфликтны;

- низкий уровень у 16,2 % студентов первого курса, 25,4 % студентов второго курса, 17,8 % студентов третьего курса: они испытывают затруднения в построении контактов с

окружающими, проявляют агрессивность и повышенную конфликтность.

Данные иллюстрируют незначительное развитие коммуникативных способностей у студентов к третьему курсу, в частности группа студентов с низким уровнем почти не изменяется, а с высоким – увеличивается лишь на 3,7 %.

Рассмотрим данные, полученные по шкале «моральная нормативность» (рис. 4).

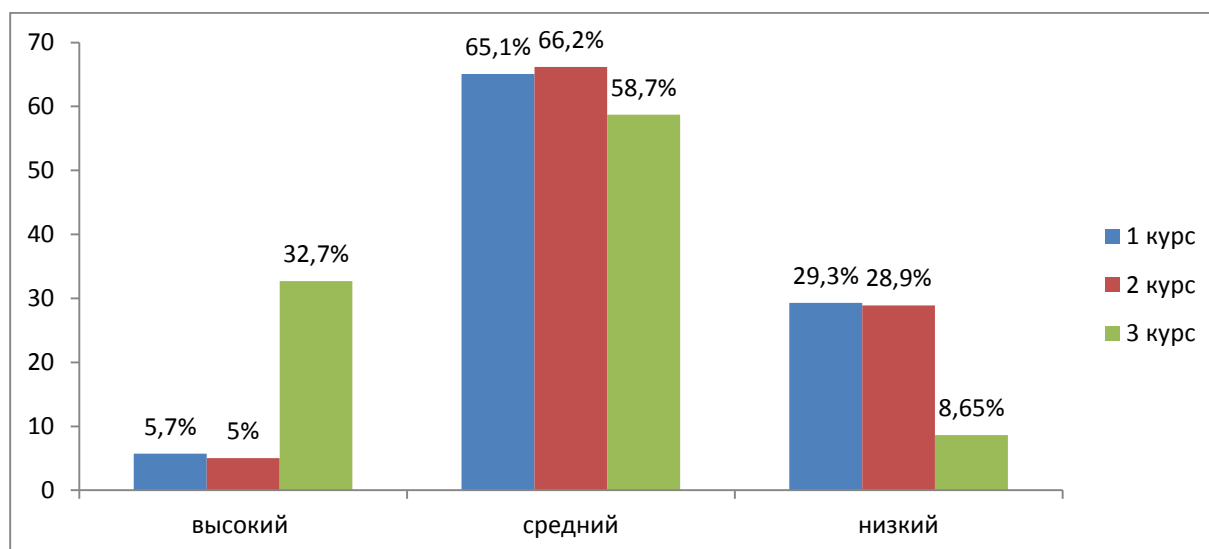


Рис. 4. Уровень моральной нормативности у студентов разных курсов, проценты

Fig. 4. Level of moral normativity for students of different courses, %

- Высокий уровень у 5,7 % студентов первого курса, 5 % студентов второго курса, 32,7 % студентов третьего курса: они реально оценивают свою роль в коллективе, ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения.

- Низкий уровень у 29,3 % студентов первого курса, 28,9 % студентов второго курса, 8,65 % студентов третьего курса: не могут адекватно оценивать свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения.

- Средний уровень имеют 65,1 % студентов первого курса, 66,2 % студентов второго курса, 58,7 % студентов третьего курса.

К третьему курсу по шкале «моральная нормативность» выявлены значительные изменения. Группа студентов с низким уровнем уменьшилась на 21 %, а с высоким – увеличилась на 28 %, что показывает развитие у студентов стремления соблюдать общепринятые нормы поведения.

Исследование особенностей экстра-интроверсии показало (рис. 5), что

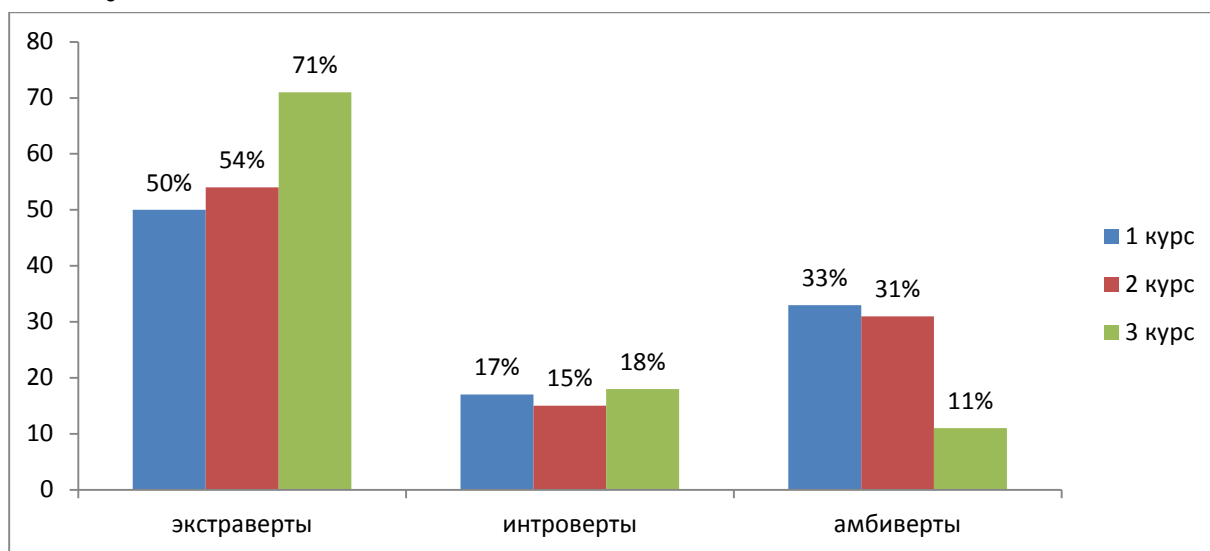
- экстравертами являются 50 % студентов первого курса, 54 % студентов второго курса, 71 % студентов третьего курса: им свойственны общительность, гибкость поведения,



инициативность, высокая социальная адаптированность;

- амбивертами являются 33 % студентов первого курса, 31 % студентов второго курса, 11 % студентов третьего курса: им не присуща выраженная замкнутость или общительность;

- интровертами являются 17 % студентов первого курса, 15 % студентов второго курса, 18 % студентов третьего курса: им свойственны необщительность, замкнутость, социальная пассивность и затруднения в социальной адаптации.



**Рис. 5.** Доля экстра-интровертов среди студентов разных курсов, проценты

**Fig. 5.** The share of extra-introverts among students of different courses, %

Результаты показывают, что количество интровертов примерно одинаково на третьих курсах, а доля экстравертов значительно возрастает от курса к курсу. Это увеличение может быть вызвано успешной адаптацией части студентов, а также развитием коммуникативных навыков.

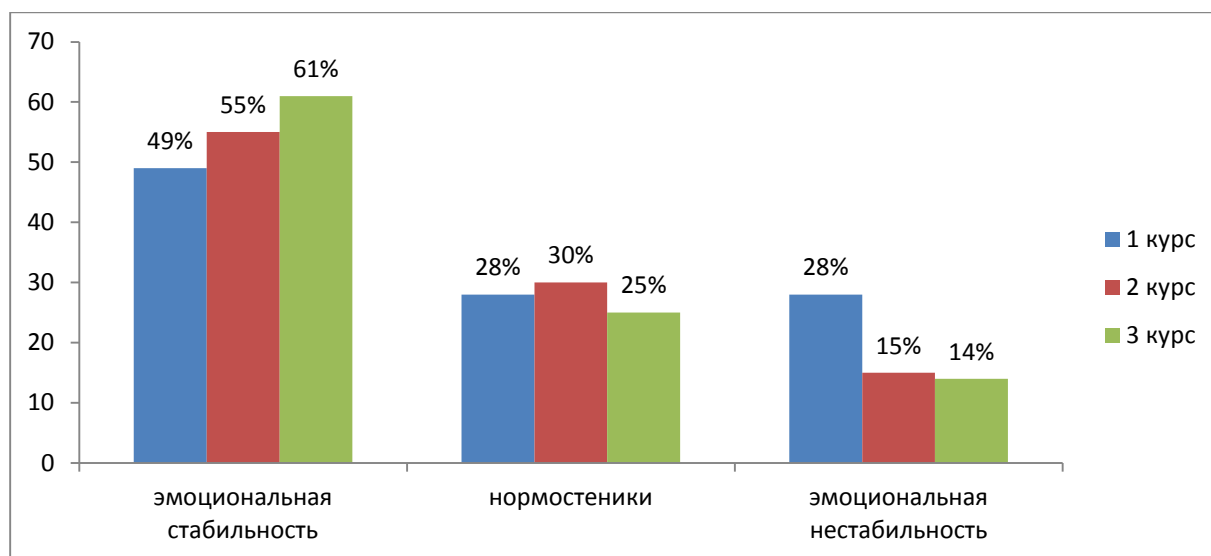
По шкале «нейротизм» получены следующие показатели (рис. 6):

- эмоционально стабильными являются 49 % студентов первого курса, 55 % студентов

второго курса, 61 % студентов третьего курса: им свойственны стабильность, склонность к лидерству, отличная адаптация;

- нормостениками являются 28 % студентов первого курса, 30 % студентов второго курса, 25 % студентов третьего курса;

- эмоционально нестабильными являются 23 % студентов первого курса, 15 % студентов второго курса, 14 % студентов третьего курса: им свойственны неустойчивость, нервозность и плохая адаптация.



**Рис. 6.** Уровень эмоциональной стабильности у студентов разных курсов, проценты

*Fig. 6. Level of emotional stability for students of different courses, %*

Из представленных данных видно, что доля эмоционально стабильных студентов растет, в то время как доля эмоционально нестабильных студентов снижается. Ко второму и третьему курсам эмоциональное напряжение, вызванное новой социальной ролью, требованиями значительно снижается, что приводит к нормализации психики у части студентов.

Изучение мотивационной сферы показывает:

- что мотив «получение диплома» преобладает у 41 % студентов первого курса, 43 % студентов второго курса, 35 % студентов третьего курса;
- мотив «получение знаний» выражен у 32 % студентов первого курса, 32 % студентов второго курса, 36 % студентов третьего курса;
- мотив «овладение профессией» преобладает у 27 % студентов первого курса, 25 % студентов второго курса, 29 % студентов третьего курса.

Такие результаты могут быть оправданы лишь незрелостью, несформированностью представлений о будущей профессии, формальной, ситуативной (не личностной) мотивацией. Несмотря на то что по мере обучения растет доля студентов, стремящихся получить знания и овладеть профессией, тем не менее, каждый третий студент учится лишь для того, чтобы получить диплом.

По методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» наибольшее число выборов получили мотивы: «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить диплом», «получить интеллектуальное удовлетворение», причем показатели по этим мотивам растут к третьему курсу (табл. 3).



Таблица 3

## Мотивы учебной деятельности

Table 3

## Motives for learning activities

Мотивы	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %
1. Стать высококвалифицированным специалистом	87,3	85,6	95,7
2. Получить диплом	54	65,2	71,2
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах	30	26,4	25,5
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	40,8	32,3	9,6
5. Постоянно получать стипендию	28,5	25,4	7,2
6. Приобрести глубокие и прочные знания	52,6	51,7	85,6
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям	4,8	6	2,9
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла	13,2	17,9	18,8
9. Не отставать от сокурсников	11	13,9	8,7
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	65,8	67,2	81,7
11. Выполнять педагогические требования	2,6	3	0,5
12. Достичь уважения преподавателей	23,3	18,9	13
13. Быть примером для сокурсников	7,5	3,5	1
14. Добиться одобрения родителей и окружающих	33,3	35,3	25
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	6,1	7,5	1,9
16. Получить интеллектуальное удовлетворение	39,5	39,8	51,9

Если для студентов первого курса значимыми также являются мотивы «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «постоянно получать стипендию», «добиться одобрения родителей и окружающих», то к третьему курсу они становятся менее выраженными.

Рассматривая результаты этой методики, можно заметить, что мотивы не связанные с непосредственной профессионализацией (3–5, 7, 9, 11–15) получили меньшее количество выборов, причем их значимость к третьему курсу снижается. В то же время можно наблюдать

рост по мотиву «получить диплом»: 71,2 % студентов третьего курса обозначили этот мотив как один из важных, что говорит о формальной мотивации.

Несмотря на то что к третьему курсу более выражены мотивы, связанные с профессионализацией, мотив получения диплома остается приоритетным в структуре учебной мотивации. Возможно, это связано с осознанием значимости получения статуса дипломированного специалиста.

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Направленность личности» (рис. 7).

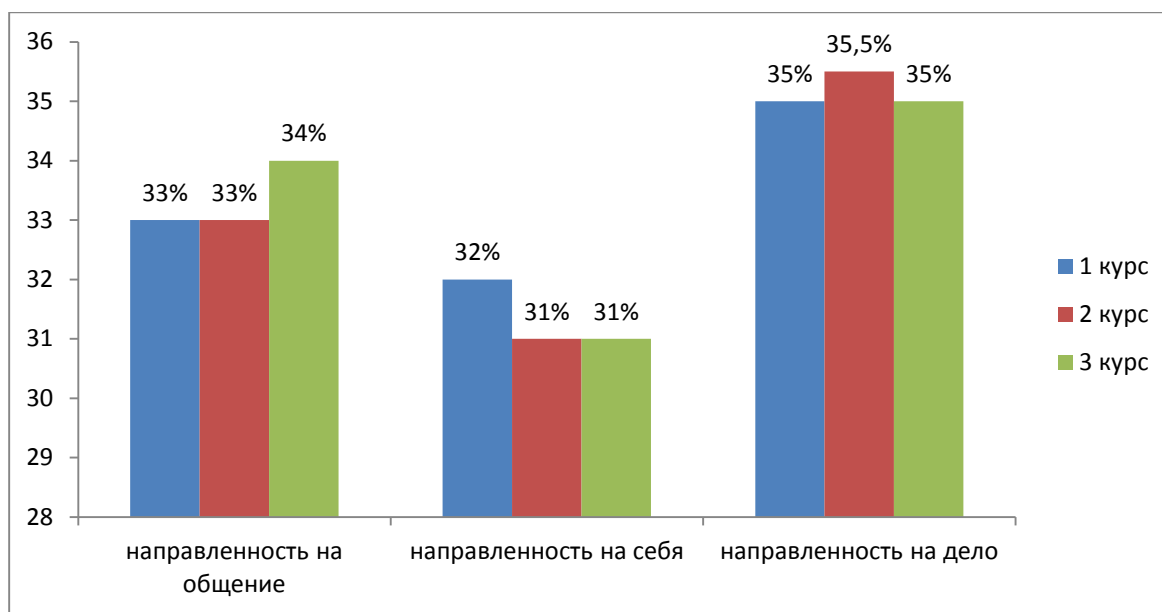


Рис. 7. Результаты исследования по методике «Направленность личности» у студентов разных курсов, проценты

Fig. 7. Results of the study on the "Personality orientation" method for students of different courses, %

- Направленность на общение преобладает у 33 % студентов первого курса, 33,33 % студентов второго курса, 34 % студентов третьего курса. Для них характерно стремление поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям; ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в признании и эмоциональных отношениях с людьми.

- Направленность на себя преобладает у 32 % студентов первого курса, 31,31 % студентов второго курса, 31 % студентов третьего курса. Студенты этой группы ориентируются на прямое вознаграждение безотносительно работы, учебы и одногруппников, проявляется агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность.

- Направлены на дело 35 % студентов первого курса, 35,5 % студентов второго курса, 35 % студентов третьего курса. Они заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать

свое собственное мнение в интересах дела, которое полезно для достижения общей цели.

### Заключение

Таким образом, исследование адаптационного потенциала студентов 1–3 курсов показало, что чем старше курс учащегося, тем выше уровень развития адаптационных ресурсов. Повышение адаптационных возможностей у студентов происходит уже на втором курсе, что, по нашему мнению, связано с завершением периода адаптации. К началу обучения на третьем курсе процесс адаптации завершается, что подтверждает резкое увеличение числа студентов с высокой и нормальной адаптивностью.

Студенты в процессе обучения от курса к курсу приобретают необходимые для успешной адаптации качества, поэтому к третьему курсу растет число студентов с нервно-психической устойчивостью, т. е. нервная система стабилизируется. Среди других значимых изменений личностных особенностей от курса к курсу можно отметить увеличение к третьему курсу количества студентов, соблюдающих нормы и



правила вуза; увеличение количества экстрасвертов; а также увеличение количества студентов со стабильной эмоциональной сферой. Возможно, это связано с тем, что ко второму и третьему курсам эмоциональное напряжение, вызванное новой социальной ролью и требованиями, значительно снижается, что приводит к нормализации психологического состояния у большей части студентов.

В процессе обучения у студентов незначительно развиваются коммуникативные навыки, что может объясняться спецификой проведения занятий, не предусматривающих активное коммуникативное взаимодействие преподавателя со студентами.

Особенности мотивационной сферы имеют существенные различия на первом и втором курсах. Если для студентов первого курса значимыми являются мотивы «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «постоянно получать стипендию», «добиться одобрения родителей и окружающих», то к третьему курсу они становятся менее выраженными и на первое место выходит мотив «получение диплома». Мы связываем это с тем, что большинство студентов на третьем курсе уже

работают и получают практические профессиональные навыки, поэтому процесс обучения, особенно его теоретическая часть, теряют свое значение, а главной ценностью становится получение статуса дипломированного специалиста.

Таким образом, заданные условия образования и обучения могут включать целый ряд психогенных факторов, усложняющих процессы адаптации, социализации и развития обучающихся. Причиной этого может служить отсутствие или недостаточное развитие личностных психологических особенностей учащихся, таких как: адаптационный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные навыки, моральная нормативность, направленность и мотивация. Это может повлечь за собой последствия, которые могут отразиться на качестве образовательного процесса и его результативности в плане подготовки специалистов высокой квалификации. Именно поэтому необходимо проводить исследования личностных социально-психологических особенностей обучающихся, чтобы своевременно оказать психологическую помощь и поддержку в обучении и разработать индивидуальные траектории социализации и адаптации студентов в вузе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Barutchu A., Carter O., Hester R., Levy N.** Strength in cognitive self-regulation // *Frontiers in Physiology*. – 2013. – Vol. 4. – P. 174–174. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00174>
2. **Bassett R., Beagan B. L., Ristovski-Slijepcevic S., Chapman G. E.** Tough teens. The methodological challenges of interviewing teenagers as research participants tough // *Journal of Adolescent Research*. – 2008. – Vol. 23, № 2. – P. 119–131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558407310733>
3. **de Bruin A. B., Kok E. M., Lobbetael J., de Grip A.** The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: overconfidence, learning strategy, and personality // *Metacognition and Learning*. – 2017. – Vol. 12, Issue 1. – P. 21–43. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
4. **Ritter K.-J., Matthews R. A., Ford M. T., Henderson A. A.** Understanding role stressors and job satisfaction over time using adaptation theory // *Journal of Applied Psychology*. – 2016. – Vol. 101 (12). – P. 1655–1669. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000152>



5. **Jackson M., Sippel L., Mota N., Whalen D., Schumacher J.** Borderline personality disorder and related constructs as risk factors for intimate partner violence perpetration // *Aggression and Violent Behavior*. – 2015. – Vol. 24. – P. 95–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.015>
6. **Laing R. D.** *Self and Others: Selected Works of R D Laing Vol 2*. – London: Routledge, 2002. – 176 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203210321>
7. **Lobbestael J., Cima M., Lemmens A.** The relationship between personality disorder traits and reactive versus proactive motivation for aggression // *Psychiatry Research*. – 2015. – Vol. 229, Issue 1–2. – P. 155–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2015.07.052>
8. **Markus H. R., Nurius P.** Possible selves // *American psychologist*. – 1986. – Vol. 41, Issue 9. – P. 954–969. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.9.954>
9. **George M., Jettner J.** Migration stressors, psychological distress, and family—a Sri Lankan Tamil refugee analysis // *Journal of International Migration and Integration*. – 2016. – Vol. 17 (2). – P. 341–353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-014-0404-y>
10. **Richardson M., Abraham C., Bond R.** Psychological correlates of university students academic performance: a systematic review and meta-analysis // *Psychological Bulletin*. – 2012. – Vol. 138 (2). – P. 353–387. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
11. **Rockenbach A. B., Mayhew M. J.** The campus spiritual climate: Predictors of satisfaction among students with diverse worldviews // *Journal of College Student Development*. – 2014. – Vol. 55 (1). – P. 41–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2014.0002>
12. **Pintzinger N. M., Pfabigan D. M., Pfau L., Kryspin-Exner I., Lamm C.** Temperament differentially influences early information processing in men and women: Preliminary electrophysiological evidence of attentional biases in healthy individuals // *Biological Psychology*. – 2017. – Vol. 122. – P. 69–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.07.007>
13. **Van Laer S., Elen J.** In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments // *Education and Information Technologies*. – 2017. – Vol. 22, Issue 4. – P. 1395–1454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
14. **Александров Е. П., Воронцова М. В.** Проблемы адаптации студентов к образовательной среде вуза и профессии // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 5. – С. 111–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566444>
15. **Анисимова Т. Г.** Система управления адаптацией студентов в вузе // *Социология образования*. – 2014. – № 12. – С. 101–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22561873>
16. **Седин В. И., Леонова Е. В.** Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 7. – С. 83–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12800687>
17. **Галстян А. Г., Минасян С. М.** Физиологические аспекты учебной адаптации студентов // *Acta Biomedica Scientifica*. – 2015. – № 4 (104). – С. 97–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24141791>
18. **Жуина Д. В., Королева Н. П.** Особенности психологической адаптации к условиям обучения в вузе студентов-первокурсников // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. – 2013. – № 1. – С. 51–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22954195>
19. **Кудашов В. И., Ростовцева М. В.** Структура социального адаптационного процесса // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные и науки*. – 2017. – № 3. – С. 59–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29328865>





20. **Ростовцева М. В., Кудашов В. И.** Этапы социальной адаптации: философские аспекты // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6, № 3. – С. 414–420. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27158170>
21. **Ростовцева М. В.** Подходы к изучению социальной адаптации в системе образования // Философия и культура. – 2017. – № 8. – С. 108–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29938473>
22. **Седин В. И., Леонова Е. В.** Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12800687>
23. **Bennett N. J., Kadfak A., Dearden P.** Community-based scenario planning: a process for vulnerability analysis and adaptation planning to social-ecological change in coastal communities // Environment, Development and Sustainability. – 2016. – Vol. 18 (6). – P. 1771–1799. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10668-015-9707-1>
24. **Тарасова Л. Е.** Психологическое благополучие студентов на этапе адаптации к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, № 4. – С. 358–362. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930428>
25. **Hassan K., Adhami N.** Adaptation and Validation of the Children's Anger Response Checklist for Grades 4–6 Lebanese Students // Child Indicators Research. – 2016. – Vol. 9 (4). – P. 985–1002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-015-9352-0>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.03)

Marina Victorovna Rostovtseva,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Social Technologies Department,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9308-3778>  
E-mail: [marin-0880@mail.ru](mailto:marin-0880@mail.ru)

Olga Valeryevna Shaydurova,

Senior Lecturer,  
Department of Modern Educational Technologies,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9465-3875>  
E-mail: [fiss\\_sfu@mail.ru](mailto:fiss_sfu@mail.ru)

Natalia Alekseevna Goncharevich,

Senior Lecturer,  
Department of modern Educational Technologies,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2380-9235>  
E-mail: [jyxfhtdbx@mail.ru](mailto:jyxfhtdbx@mail.ru)

Igor Anatolyevich Kovalevich,

Candidate of Technical Sciences, Professor, Head,  
Department of Modern Educational Technologies,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0325-4551>  
E-mail: [itss@bk.ru](mailto:itss@bk.ru)

Vyacheslav Ivanovich Kudashov,

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head,  
Philosophy Department,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7009-8179>  
E-mail: [vkudashov@mail.ru](mailto:vkudashov@mail.ru)

## Level of adaptation capacity among undergraduate students

### Abstract

**Introduction.** *University studies may lead to high levels of stress among undergraduate students, including a range of psychogenic factors which deteriorate the processes of adaptation, learning, and development. It entails consequences which affect quality and effectiveness of learning and teaching. The success of overcoming these difficulties largely depends on the level of internal adaptation capacities and resources, motivational and other personal characteristics of students. The purpose of this study is to identify the level of adaptive capacity and psychological characteristics in first to third year undergraduate students.*

**Materials and Methods.** *The research is based on the following theoretical approaches and ideas of Russian and foreign psychology: a holistic approach to the study of man in the system interconnections with the world by B. Ananiev; structural approach in studying personality traits;*



principle of unity of consciousness and activity by A. Leontief, and the ideas of the activity approach by F. Berezin, V. Petrovsky, and G. Hartman. In order to conduct the study of students' psychological characteristics, the authors employed the following psychodiagnostic complex: the Eysenck's personality Inventory (EPI), T. Ilyina's Motivation to studies in higher education institutions method, A. Reana and V. Yakunin's method of Studying the motives of students' academic activity, the orientation questionnaire Personality Direction by B. Bas, a multi-level personal questionnaire Adaptivity (MLO-AM) by A. Maklakov and S. Chermyanin.

**Results.** The study of first to third year students' personal characteristics showed that the level of adaptive resources (adaptability, neuropsychic stability, moral normativity, communicative skills, motivation, and person's focus on "business") is higher among senior students. The increase in adaptive capacities takes place among second year students, which is associated with the completion of the adaptation period. By the beginning of the third year, the process of adaptation is coming to an end, which is confirmed by the data on a sharp increase in the number of students demonstrating high adaptive capacity. The significance of carrying out research on personal social and psychological characteristics of students and the need of providing psychological help and support in learning, development of individual trajectories of socialization and adaptation of students are substantiated.

**Conclusions.** Recommendations are provided to enhance students' adaptive capacities.

**Keywords**

Adaptability; Social adaptation; Motivation; Moral normativity; Communicative features; Directivity; Personal psychological features.

## REFERENCES

1. Barutchu A., Carter O., Hester R., Levy N. Strength in cognitive self-regulation. *Frontiers in Physiology*, 2013, vol. 4, pp. 174–174. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00174>
2. Bassett R., Beagan B. L., Ristovski-Slijepcevic S., Chapman G. E. Tough teens. The methodological challenges of interviewing teenagers as research participants tough. *Journal of Adolescent Research*, 2008, vol. 23, no. 2, pp. 119–131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558407310733>
3. de Bruin A. B., Kok E. M., Lobbestael J., de Grip A. The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: Overconfidence, learning strategy, and personality. *Metacognition and Learning*, 2017, vol. 12 (1), pp. 21–43. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
4. Ritter K.-J., Matthews R. A., Ford M. T., Henderson A. A. Understanding role stressors and job satisfaction over time using adaptation theory. *Journal of Applied Psychology*, 2016, vol. 101 (12), pp. 1655–1669. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000152>
5. Jackson M., Sippel L., Mota N., Whalen D., Schumacher J. Borderline personality disorder and related constructs as risk factors for intimate partner violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 2015, vol. 24, pp. 95–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.015>
6. Laing R. D. *Self and Others: Selected Works of R D Laing*, vol. 2. London, Routledge Publ., 2002, 176 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203210321>
7. Lobbestael J., Cima M., Lemmens A. The relationship between personality disorder traits and reactive versus proactive motivation for aggression. *Psychiatry Research*, 2015, vol. 229 (1–2), pp. 155–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2015.07.052>
8. Markus H. R., Nurius P. Possible selves. *American Psychologist*, 1986, vol. 41 (9), pp. 954–969. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.9.954>



9. George M., Jettner J. Migration stressors, psychological distress, and family—a Sri Lankan Tamil refugee analysis. *Journal of International Migration and Integration*, 2016, vol. 17 (2), pp. 341–353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-014-0404-y>
10. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, vol. 138 (2), pp. 353–387. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
11. Rockenbach A. B., Mayhew M. J. The campus spiritual climate: Predictors of satisfaction among students with diverse worldviews. *Journal of College Student Development*, 2014, vol. 55 (1), pp. 41–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2014.0002>
12. Pintzinger N. M., Pfabigan D. M., Pfau L., Kryspin-Exner I., Lamm C. Temperament differentially influences early information processing in men and women: Preliminary electrophysiological evidence of attentional biases in healthy individuals. *Biological Psychology*, 2017, vol. 122, pp. 69–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.07.007>
13. Van Laer S., Elen J. In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22 (4), pp. 1395–1454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
14. Aleksandrov E. P., Vorontsova M. V. Problems of Adaptation of Students to the Educational Environ-Ment of the University and the Profession. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 5, pp. 111–111. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566444>
15. Anisimova T. G. System of adaptation in high school students. *Sociology of Education*, 2014, no. 12, pp. 101–108. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=22561873>
16. Sedin V. I., Leonova E. First-year student's adaptation to educational process: psychological aspects. *Higher Education in Russia*, 2009, no. 7, pp. 83–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12800687>
17. Grigoryevna1 G. H., Minasovna M. S. Physiological aspects of educational training adaptation of students. *Acta Biomedica Scientifica*, 2015, no. 4, pp. 97–101. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24141791>
18. Zhuina D. V., Koroleva N. P. Features of Psychological Adaptation Learning to Conditions in High Schoolfirst-Year Students. *Actual Problems and Development Prospects of Modern Psychology*, 2013, no. 1, pp. 51–54. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22954195>
19. Kudashov V. I., Rostovtseva M. V. The Structure of the Social Adaptation Process. *Bulletin of Northern (Arctic) Federal University. Humanitarian and Social Sciences*, 2017, no. 3, pp. 59–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29328865>
20. Rostovtseva M. V., Kudashov V. I. Stages of Social Adaptation: Philosophical Aspects. *Professional Education in Modern World*, 2016, vol. 6, no. 3, pp. 414–420. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27158170>
21. Rostovtseva M. V. Approaches to the study of social adaptation in the education system. *Philosophy and Culture*, 2017, no. 8, pp. 108–114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29938473>
22. Sedin V. I., Leonova E. V. First-year student's adaptation to educational process: psychological aspects. *Higher Education in Russia*, 2009, no. 7, pp. 83–89. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=1280068724>
23. Bennett N. J., Kadfak A., Dearden P. Community-based scenario planning: a process for vulnerability analysis and adaptation planning to social-ecological change in coastal communities. *Environment, Development and Sustainability*, 2016, vol. 18 (6), pp. 1771–1799. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10668-015-9707-1>



24. Tarasova L. E. Psychological Well-Being of Students on the Stage of Adaptation to the University Educational Environment. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, no. 4, pp. 358–362. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930428>
25. El Hassan K., Adhami N. Adaptation and Validation of the Children's Anger Response Checklist for Grades 4–6 Lebanese Students. *Child Indicators Research*, 2016, vol. 9 (4), pp. 985–1002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-015-9352-0>

Submitted: 05 December 2017    Accepted: 09 March 2018    Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).