

Кафедра общей и клинической психологии

Зав. кафедрой общей
и клинической психологии
д.пс.н., профессор
Исаева Е.Р. _____

Председатель ГАК
д.пс.н., профессор
Соловьева С.Л. _____

Выпускная квалификационная работа

на тему:

Психологическая адаптация к стрессу студентов медицинского вуза

по специальности 37.05.01 – Клиническая психология

Выполнил:
Студент 6 курса
факультета клинической психологии
Лаврова Ангелина Александровна
_____ (подпись)

Научный руководитель:
Павлова Ольга Владимировна
_____ (подпись)

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Теоретические основы исследования учебного стресса и адаптационных ресурсов студентов	6
1.1. Характеристика очной и дистанционной форм обучения студентов вуза	6
1.2. Учебный стресс: понятие и причины возникновения.....	12
1.3. Адаптационные ресурсы у студентов вуза.....	18
1.4 Психоземональные особенности студентов.....	26
Рецензия	30
Организация и методы исследования	32
2.1. Цели, задачи исследования и характеристика выборки	32
2.2. Методики исследования.....	35
Анализ и интерпретация данных исследования учебного стресса и адаптационных ресурсов студентов медицинского вуза на смешанном обучении	44
3.1. Отношение студентов медицинского вуза к различным форматам обучения в университете.....	44
3.2. Анализ актуального уровня учебного стресса и причины возникновения стресса у студентов, обучающихся в смешанном формате.	55
3.3. Различия в проявлении учебного стресса и психоземональных особенностях студентов с разным уровнем стресса.....	62
3.4. Результаты исследования адаптационных ресурсов у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.....	75
3.5. Анализ взаимосвязей ведущих стратегий совладания и причин учебного стресса у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.....	84
3.6. Анализ взаимосвязей адаптационных ресурсов у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.....	95
Обсуждение результатов исследования	102
Выводы	110
РЕКОМЕНДАЦИИ	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	113
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	114
ПРИЛОЖЕНИЕ	121

ВВЕДЕНИЕ

В условиях порождения кризисными ситуациями неопределённости и хаоса, всегда есть место стремительному процессу адаптации и развития, прежде всего, в сфере образования. Пандемия COVID-19 явилась серьезным вызовом не только для медицинской службы всего мира и России, но и заставила пересмотреть многие традиционные подходы к очному и дистанционному образованию в вузах. Условия пандемии актуализировали возможности обучения в дистанционной форме, что, на сегодняшний день можно считать полноценным способом получения образования, получившим дополнительное ускорение в развитии за счёт внешних факторов. На выступлении Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования акцент делается на ускорении перехода на цифровые ресурсы и соответствующие практики образовательного процесса для оптимизации подготовки специалистов (Доклад представителей ректорского сообщества, 2020). Студентам, привыкшим к классической форме обучения, пришлось в быстро меняющихся условиях и ситуации неопределенности, вызывающей стресс, адаптироваться к новому формату дистанционного обучения.

На сегодняшний день университеты активно практикуют совмещение дистанционного и очного формата обучения, предоставляя возможность студентам обучаться в смешанном формате. Такой формат обучения – это новые условия, к которым приходится приспосабливаться учащимся, поступившим после школы.

Исследований по данной проблематике только начинают появляться, поскольку переход на смешанный формат обучения произошел недавно. Это объясняет новизну данного исследования.

Изучаемая тема актуальна по причине того, что ранее не было подобных условий, где студентам приходится совмещать очный и дистанционный формат обучения. Поэтому крайне важно изучить выраженность стресса,

связанного с учебой в новом формате, и те стратегии поведения, к которым студенты прибегают, чтобы в дальнейшем мы могли понимать, как студенты могут повысить эффективность адаптации к учебному стрессу и улучшить качество своей жизни.

Не имея до этого опыта обучения в вузе только в очном или только в дистанционном формате, первокурсникам приходится проживать опыт первого семестра и сессии в новом виде и адаптироваться к нему. В связи с этим, настоящее исследование посвящено изучению адаптационных ресурсов студентов-первокурсников на смешанном формате обучения.

Цель данной работы – изучение учебного стресса и адаптационных ресурсов студентов медицинского вуза на смешанном обучении с целью разработки программ адаптации студентов к обучению в медицинском вузе.

В связи с целью были поставлены следующие **задачи** эмпирического исследования:

1. Изучить отношение студентов медицинского вуза к очной и дистанционной формам обучения.
2. Выявить причины возникновения и актуальный уровень учебного стресса у студентов на смешанном обучении.
3. Исследовать и сравнить проявления учебного стресса и психоэмоциональные особенности у студентов с разным уровнем выраженности стресса.
4. Изучить и сравнить адаптационные ресурсы у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.
5. Выявить ведущие стратегии совладания со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса

6. Проанализировать и сравнить взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов медицинского вуза с разным уровнем выраженности учебного стресса.

Предметом исследования являются учебный стресс и адаптационные ресурсы студентов медицинского вуза.

Объектом настоящего исследования являются студенты ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И.П. Павлова.

Критерии включения в выборку: студент 1 курса ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И.П. Павлова на смешанном обучении.

Теоретическая значимость: результаты нашего исследования могут быть применены в рамках педагогической и возрастной психологии.

Практическая значимость: результаты нашего исследования могут быть использованы при разработке программ, направленных на повышение адаптации студентов медицинского вуза к учебному процессу.

Исследование проведено при поддержке кафедры общей и клинической психологии и лаборатории по прогнозу академической успешности и дальнейшей профессиональной деятельности студентов ПСПбГМУ им. И.П. Павлова.

Гипотеза исследования

Студенты с более высоким уровнем саморегуляции поведения лучше справляются с учебным стрессом и способны гибко применять копинги в связи с конкретными причинами стресса.

Теоретические основы исследования учебного стресса и адаптационных ресурсов студентов

1.1. Характеристика очной и дистанционной форм обучения студентов вуза

Обучение в медицинском университете всегда имело свою специфику, основанную прежде всего на том, что освоение теоретических знаний неразрывно связано с регулярной наработкой практических навыков (Алексеева А.Ю., 2020). Личное присутствие обучающегося и его непосредственный контакт как с преподавателем, так и с пациентом всегда были основными условиями формирования компетенций, преподаваемых на клинических дисциплинах. На первый взгляд, это совершенно четко регламентирует организацию образовательного процесса исключительно в формате очного обучения. Однако в рамках новых условий, продиктованными эпидемической обстановкой, большинство медицинских вузов были вынуждены внести соответствующие коррективы в организацию учебного процесса, внедряя в практику дистанционное обучение. (Борозда И.В, 2021).

Очное обучение – стандартная форма обучения, хорошо знакомая каждому студенту, главными преимуществами которой, по мнению Netto Cezar (2010) являются формирование человеческих взаимоотношений, с эмоциональным взаимодействием и быстрота реакции на все, что случается «здесь и сейчас». Недостатками очного обучения, по мнению автора, являются: одинаковая образовательная траектория для всех студентов; ограниченное коммуникационное поле (взаимодействие с небольшой группой одноклассников, похожей по возрасту, географическому положению и социальным статусом), определенное ограниченное время для получения обратной связи с преподавателем, и неудобность взаимодействия с учебными материалами на печатных носителях.

Тем не менее, с учётом объективно сложившейся ситуации, высшие учебные заведения оказались вынуждены перейти на дистанционное обучение, что открыло возможность оценить на практике не только плюсы и минусы другой формы обучения, но и адаптивные способности самих студентов.

Дистанционное обучение — взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность (Полат Е.С. и др, 2004).

Дистанционное обучение – обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов (Хабибулина Э.М., 2011).

Первый опыт использования дистанционной модели преподавания в исследовании Балацкого, П. С. (2021) показал, что студенты–медики технологически оказались готовы к дистанционному обучению и активно используют мобильные технологии в образовательном процессе.

В другой работе, большая часть студентов с пониманием отнеслась к введенным ограничениям, рассматривая дистанционное обучение в период карантинных ограничений как вынужденную и временную меру (40,7%), и даже отмечала положительное влияние домашней обстановки на учебу (31,7%), но в то же время не все смогли адаптироваться к изменившимся условиям, демонстрируя выраженный дискомфорт. (Потапова Е.А. и соавт., 2021).

При переходе на дистанционный образ жизни студентов претерпевает изменения, что ведет к возникновению стрессовых реакций и адаптационных

процессов к новым условиям жизни (Киселева Е. В., Акутина С. П., 2017; Бодров В. А., 2006).

В отношении студентов к нему наблюдается большая разница оценок – от крайне положительных до крайне отрицательных. Для части студентов оно крайне привлекательно, поскольку не ограничивает жизнедеятельность жесткими рамками учебного процесса, дает большую свободу выбора жизненных траекторий. Но нельзя забывать, что сейчас оно приемлемо далеко не для всех студентов и востребованность традиционного формата высшего образования будет сохраняться, особенно в рамках медицинских специальностей (Соколов Г. А., 2014; Стрижицкая О. Ю. и соавт., 2016; Новгородцева И. В. И соавт., 2015).

Среди основных положительных сторон нового формата обучения, студенты выделяют следующие моменты (Киселева Е. В., Акутина С. П., 2017; Бодров В. А., 2006):

- технологичность обучения
- экономию времени и денежных средств на дорогу,
- комфортность обстановки при обучении в домашней обстановке и отсутствие стресса, присутствующем при занятиях в аудитории,
- возможность самостоятельного выбора подходящего темпа освоения материала,
- копирование материала, доступность большего объема информационных ресурсов, в т.ч. зарубежных,
- формирование самодисциплины и возможность планирования распорядка дня

Отрицательные черты дистанционных форм обучения при их преимущественном или исключительном применении в медицинских вузах, сводятся к следующему (Леванов В.М и соавт., 2020; Ярмыш, И. А., 2020):

- нехватка живого общения с преподавателями и своими однокурсниками, ограниченность эмоционального взаимодействия

- удалённый формат обучения не обеспечивает качественное взаимодействие преподавателя с обучающимся при проверке пройденного материала; появляется незаслуженное оценивание – это приводит к снижению эффективности онлайн-обучения в целом и нарастанию тревожности и напряженности со стороны студентов;

- нехватка умений учиться и работать в командах,

- более высокие требования к самодисциплине, не все студенты обладают навыками самообразования, поэтому чаще становятся уязвимым звеном в данной форме обучения

- техническое обеспечение (иметь компьютерное оборудование, выход в Интернет, определённый уровень компьютерной грамотности в отношении конкретных программных приложений)

- технические неполадки (неспособность некоторых сайтов выдерживать нагрузку при большом числе посещений, сбои связи)

- отсрочка реакции преподавателя при онлайн-взаимодействии; опосредованное (через компьютерную коммуникацию)

- изменяется характер питания, общение с друзьями, двигательная активность также меняются

Стоит отметить, что абсолютное большинство студентов-медиков считают обязательным очное преподавание клинических дисциплин. (Балацкий, П. С., 2021). Во многих анкетах студенты справедливо отмечали, что в профессии врача необходимы практические навыки, такие как осмотр пациента, сбор анамнеза, проведение диагностических исследований, лечебных манипуляций и т.д., которые студент не может качественно освоить с помощью дистанционного образования, даже с использованием

современных тренажёров. То же относится к приобретению будущими медиками навыков очного общения и физикального обследования пациентов.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что обучение в медицине не может проводиться только онлайн, специфика профессии требует клинического и практического опыта. В такое время, смешанное обучение является альтернативным решением данной проблемы (Phillips, 2020). В смешанном обучении основная идея состоит в том, чтобы извлечь выгоду из хороших сторон обоих подходов.

По определению М.С. Медведевой, «смешанное обучение – система преподавания, сочетающая очное, дистанционное и самообучение, включающая взаимодействие между педагогом, обучающимся и интерактивными источниками информации, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), функционирующие в постоянном взаимодействии друг с другом, образуя единое целое»

Смешанное обучение позволяет решить новые задачи, выдвигаемые сегодня в системе образования (Зеленко Н.В., Харламова К.В., 2021):

- расширить образовательные возможности обучающихся за счет увеличения доступности и гибкости образования, учета их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;

- стимулировать формирование субъектной позиции обучающегося: повышения его мотивации, самостоятельности, социальной активности, в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализа и, как следствие, повышение эффективности образовательного процесса в целом;

- трансформировать стиль педагога: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с обучающимся, способствующему конструированию обучающимся собственных знаний;

- персонализировать образовательный процесс, побудив обучающегося самостоятельно определять свои учебные цели, способы их достижения, учитывая собственные образовательные потребности, интересы и способности.

1.2. Учебный стресс: понятие и причины возникновения

Понятие «стресс» (от англ. stress – давление) было введено американским психофизиологом Уолтером Кэнноном в рамках своих работ, посвященных реакции «бороться или бежать». Стресс как адаптационный синдром был впервые изучен канадским физиологом Гансом Селье, и объяснен как неспецифическая реакция организма на любые предъявляемые к нему требования» (Селье Г., 1984).

Учебный стресс – состояние, характеризующееся перенапряжением, снижением эмоционального потенциала, ведущее к психосоматическим заболеваниям или к остановке личностного роста студента.

Образовательная деятельность в учебном заведении – один из самых интеллектуально и эмоционально интенсивных процессов. Получение высшего образования является стрессовым для большинства студентов ввиду важности самой ситуации обучения и ее отдельных элементов. Начиная с первых дней студенческой учебной жизни, стресс в той или иной степени постоянно находится с обучающимся. (Киселева Е.В., 2017).

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что учебный стресс – неотъемлемая часть студенческой жизни. Однако стресс, испытываемый студентами, может сказываться на эффективности приобретения, применения и переработке знаний, что препятствует академической успеваемости. Трудности с успеваемостью в свою очередь также создают дискомфорт, в результате чего общий стресс усиливается еще больше, что в свою очередь повышает вероятность снижения возможности адаптации (Новгородцева И. В. И соавт., 2014).

По мнению Картер А. и соавторов (2001), учебный стресс возникает из-за современных условий обучения, при которых преподаватели вуза предъявляют высокие требования к интеллектуальным и психологическим

качествам студентов. Исследователи полагают, что стресс у студента развивается из-за большого потока информации и неспособности систематизировать знания, полученные на протяжении семестра, что приводит к нарушению режима труда и отдыха.

Кулько Е.И. и Захаренко Т.А. (2017) считают, что учебный стресс возникает при ощущении студентом напряжения, спровоцированного требованиями, превосходящими его приспособительные ресурсы. Среди факторов, влияющие на развитие учебного стресса, они выделяют следующие: чрезмерная учебная нагрузка, плохая успеваемость, плохой сон, неудовлетворенность профессией, нерациональное планирование времени, неблагоприятные условия обучения, потеря интереса к учебной деятельности или ее компонентам, конфликты со студентами или преподавателями

В свою очередь Чербиева С.В. (2019) основным фактором, вызывающим стресс, в первую очередь у студентов, называет противоречие между реальностью и человеческим восприятием. Стресс у студентов, который впоследствии ведет к перегрузке вегетативной нервной системы, которая регулирует нормальное функционирование организма, обычно возникает по следующим негативным причинам:

- недостаток сна;
- неспособность рационально распределять рабочее время и время отдыха;
- неудовлетворенность полученной оценки;
- плохая успеваемость в некоторых дисциплинах;
- неполные или плохо выполненные домашние задания, которые по какой-либо причине пропускают большое количество занятий (длительная болезнь, отсутствие без уважительной причины),

- неисполнение практических и лабораторных занятий, периодические работы, проекты, которые не были завершены вовремя;
- равнодушие к работе, которая предлагается студенту, или к обучению целом;
- проблемные ситуации с однокурсниками или преподавателями, отрицательные физические условия (чрезмерный шум, плохое освещение, неблагоприятная температура в помещении);
- потеря интереса к выбранной профессии.

Факторы стресса могут варьироваться в зависимости от курса обучения. Например, самый сложный этап обучения в вузе – это первый год, и проблемы дезадаптации наиболее обостренно проявляются именно в этот период, поскольку слишком много факторов создают возможность для появления дезадаптации (Киселева Е. В., Киселев Н.Н., 2019). К таким факторам можно отнести:

- новую, непривычную, не освоенную (не школьную) среду;
- отсутствие специфических практических навыков обучения в вузе;
- новый (студенческий) коллектив и необходимость освоения в нем;
- отсутствие опыта взаимодействия с вузовскими преподавателями;
- потребность в самоутверждении и самореализации;
- личностные особенности студента (темперамент, характер и т. п.);
- причастность к асоциальной неформальной молодежной среде;
- социально-материальные причины (материально-низкий достаток семьи, многодетность, недостаток у родителей времени (знаний, опыта), семьи с одним родителем) и т. п.

В работах В.А. Руженковой (2020), стресс для первокурсников-медиков в основном вызывается учебной нагрузкой, отсутствием учебников и

необходимостью быстро освоить большое количество материала. Кроме того, со стрессом связаны специфические условия жизни: многие первокурсники впервые оказываются вдали от родителей и испытывают трудности в самостоятельной организации режима дня и питания, которое оказывается нерегулярным. Действительно, обучение в высшем учебном заведении обуславливает высокую нагрузку на познавательные процессы; адаптация к условиям обучения требует выработки принципиально новых решений в ситуациях неопределенности (Черемискина, И. И., 2021).

В исследовании Казаренкова, В. И. (2022) у студентов на первом курсе стресс возникает чаще всего в силу необходимости привыкнуть к новому режиму учебы, правилам, регламентирующим учебный процесс, новой системе занятий, объему самостоятельной работы, регламенту проверки и оценки знаний. Особенно сложным бывает и процесс адаптации к жизни в близком соседстве в комнате с ровесниками: распределение бытовых ролей, обязанностей, согласовывать ритм сна, питания, жизнедеятельности для того, чтобы избежать конфликтов. При смене места жительства происходит потеря близкого взаимодействия с друзьями и родственниками, и студенту приходится налаживать новые связи, искать новых приятелей, затрачивать усилия на формирование новой дружбы. Насколько легко или сложно ему будет это сделать, зависит от личностных особенностей. У старшекурсников более значимыми причинами стресса становятся «заботы взрослого человека», такие как необходимость поиска рабочего места, совмещение подработки с учебой, а также межролевые конфликты у тех, кто уже создал собственную семью.

Наиболее высокой нагрузкой на студентов является учебная сессия. Период экзаменационной сессии наиболее травмирующим образом влияет на психоэмоциональное состояние студента. (Судакова К.В., 1992).

Восприятию экзаменационной ситуации как более или менее угрожающей способствуют особенности ситуации: способы организации

взаимодействия преподавателя и студента в условиях проверки знаний, уровень готовности к прохождению контроля, а также опыт сдачи экзаменов, тестов, имеющийся у студента. В условиях дистанционного прохождения контроля студент подвергается действию дополнительных стресс факторов: тревогу может вызывать новизна ситуации, переживания по поводу возможных неполадок в техническом обеспечении процесса, ограниченные возможности получить от преподавателя уточнения по тем или иным вопросам, возникающим при подготовке ответа (Серкина Е. А. и соавт., 2021).

Наличие гендерных различий в стрессоустойчивости у студентов изучались в работе Бутырской И. Б. и соавторов. Было выяснено, что на очном обучении, по сравнению с дистанционным, стрессовое воздействие было значимо выше и проявлялось чаще среди юношей, чем у девушек. Однако на дистанционном обучении большему стрессу были подвержены девушки по сравнению с юношами. Способность студентов разного пола сопротивляться воздействиям стресса во многом зависит от особенностей его личностных черт, таких, как тревожность, личностные качества и отношение к социальной среде. Кроме того, преодолевая учебный стресс, девушки и юноши используют разные стратегии и модели поведения: юноши предпочитают использовать для этого сон, физические упражнения, перерывы в работе и отдых, секс и просмотр телевизионных программ; девушки – сон, вкусную еду и сладости, просмотр телевизионных программ (Бутырская И. Б. и соавт., 2021).

Чрезмерный уровень учебного стресса, как подчеркивает А. Thakkar (2021) в своей работе, может привести к увеличению распространенности психологических и физических проблем, таких как депрессия, беспокойство, нервозность и расстройства, связанные со стрессом, что, в свою очередь, вновь оказывает влияние на академическую успеваемость, порождая еще больший стресс.

При всем этом, как подчеркивает в своем исследовании Черемискина, И. И., (2021) для студентов медицинских специальностей многие привычные способы справиться со стрессом могут быть недостижимы ввиду того, что обучение в медицинском вузе часто сопровождается нехваткой времени на сон, нерегулярное питание и строгие требования к освоению больших объемов материала в сжатые сроки. Тем не менее, как часто и продолжительно студент будет находиться в стрессовом состоянии и каковы будут проявления этого учебного стресса зависит в первую очередь от него самого – от его личностных и адаптационных возможностей. От личностных особенностей студента, от его уверенности в себе, от его самооценки зависит, будет ли данная ситуация стрессогенной или нет (Пушкаева Н. А. и соавт., 2021).

1.3. Адаптационные ресурсы у студентов вуза

Студенты относятся к категории молодежи и постоянно сталкиваются с характерными для данного возраста стрессорами, возникающими как в учебной деятельности, так и в личной жизни. В последнее время при изучении процесса обучения в вузе особое внимание в исследовательских работах стало уделяться проблеме формирования не только разных профессиональных качеств у будущих специалистов, но также уделяется внимание тому, чтобы специалисты были полноценно развиты и здоровы в психическом и физическом плане. Стрессогенность учебной деятельности сопровождается снижением ресурсов здоровья студентов: усилением тревожности, эмоциональной напряженности, повышением утомляемости, формированием психосоматических расстройств (Мироновская И.К., Финогенко Е.И., 2016). Здоровый человек должен быть максимально адаптирован к окружающей его среде, а это, в свою очередь, требует от него наличия достаточных на это адаптационных ресурсов.

В широком понимании адаптационные ресурсы – это индивидуальные свойства и способности, обуславливающие психологическую устойчивость в стрессогенных ситуациях. В спектр этого понятия входят индивидуальные личностные характеристики, и копинг-стратегии, используемые индивидом для совладания со стрессом (Щелина Т. Т., 2015).

С 1960-х годов понятие «coping» (от англ. to cope» - «справляться, преодолевать») начинает активно применяться для изучения поведения личности в ситуациях, определяемых человеком как критические и «трудные». Копинг изучался в рамках теории стресса как механизм, позволяющий преодолеть стресс, а также в контексте исследования проблем адаптации, как деятельность человека по сохранению баланса между собственными ресурсами и требованиями среды, которые он должен удовлетворить.

Р. Лазарус (1998) определяет «копинг» как стратегии действия человека в ситуации психологической угрозы, то есть это «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями».

Под совладающим поведением отечественные ученые понимают такую форму поведения, которая помогает индивиду сознательно одолевать стрессовые жизненные ситуации. При чем осознанность направляется на созидательную корректировку сложившейся ситуации или, в другом случае, Осознанное поведение при этом направлено на активное изменение существующей ситуации (если это возможно в реальности) или на адаптацию к ней (Ветрова И.И., Крюкова Т.Л., 2015).

Исаева Е.Р. (2009) в своей работе под термином «копинг» подразумевает активность индивида, которая направлена на сохранение баланса между требованиями среды и ресурсами.

А.Л. Журавлев и ряд других авторов (2011) под совладающим поведением понимают «особый вид социального поведения человека, обеспечивающего и не разрушающего его здоровье и благополучие. Оно позволяет субъекту справиться со стрессом или жизненной ситуацией либо приспособиться к ней»

При изучении механизмов стресса исследуются способы преодоления, поведенческие реакции личности на стрессогенные факторы. Реакции человека на стрессовые воздействия обусловлены не только врожденными физиологическими особенностями организма, но и целым комплексом личностных свойств индивида, особенностей его характера, которые сформировались в процессе онтогенетического развития и в ходе освоения деятельности в определенной среде. Именно от этих личностных качеств зависят тип индивидуально-психологической реактивности данного человека в условиях стресса, учебного в том числе (Бодров В. А., 2000).

К наиболее изученным в настоящее время личностным ресурсам, особенно в преодолении стресса, относятся, по мнению Л. В. Куликова (2004), следующие:

- активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста;
- сила Я концепции, самоуважение, самооценка, ощущение собственной значимости, «самодостаточность»;
- активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях;
- позитивность и рациональность мышления;
- эмоционально волевые качества;
- достаточные физические ресурсы (состояние здоровья).

Среди личностных адаптационных также ресурсов можно выделить (Мироновская И.К., Финогенко Е.И., 2016):

- мотивационные, определяющие силу мотивов;
- эмоциональные – находят отражение в эмоциональной реактивности, уровне тревожности;
- волевые, выражающиеся в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации;
- интеллектуальные, проявляющиеся в оценке и определении требований ситуации,
- прогнозе ее возможного изменения, принятии решений о способах действий;
- поведенческие – в стратегиях совладания с трудными ситуациями.

От индивидуально-личностных особенностей так же зависит степень сформированности проблемно-ориентированной стратегии совладания у

студентов. Так, А. А. Баканова (2002) выделяет в период юношества общие способы преодоления кризисной ситуации:

- эффективное разрешение благодаря осознанию смысла кризисной ситуации, использованию конструктивных копинг-стратегии и внутренних ресурсов;

- неэффективное разрешение из-за неспособности видеть смысл в ситуации и сильной сосредоточенности на эмоциональных переживаниях;

- уход от разрешения кризисной ситуации, избегание связанных с ней негативных переживаний, перекладывание ответственности на других людей.

В своей работе S. Folkman (1984) выделял разновидности копинг-ресурсов:

- физические (здоровье, выносливость и пр.)
- психологические (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль и т.д.)
- социальные ресурсы (социальные связи человека и другие виды социальной поддержки человека).

С точки зрения S. Folkman, выделенные ресурсы подразделяются на личностные и средовые. Личностные копинг-ресурсы включают в себя

- ресурсы когнитивной сферы (возможности, позволяющие адекватно оценивать воздействие социальной среды, окружающей человека);
- Я-концепцию;
- интернальный локус контроля;
- аффилиацию;
- эмпатию;

- позицию человека по отношению к жизни, смерти, любви, одиночеству, вере;
- духовность человека;
- ценностную мотивационную структуру личности.

Ресурсы социальной среды представлены:

- системой социальной поддержки (окружение, в котором живет человек)
- социально поддерживающим процессом (умение личности находить, принимать и оказывать социальную поддержку)

Совладающее поведение обеспечивается мобилизацией личностных ресурсов, которые проявляются в определенных формах (стратегиях) поведения. Принято выделять два вида стратегий – конструктивный и неконструктивный. Конструктивные стратегии совладания включают в себя самостоятельное достижение цели, обращение к другим за помощью, обдумывание проблемы и поиск путей её разрешения, переоценку ситуации и другие. К неконструктивным способам совладания относятся механизмы психологической защиты, избегание, пассивность, агрессивное поведение.

На основе этого, можно сказать, что показателем эффективности совладающего поведения является мобильное, адекватное, гибкое и вариативное реагирование на проблемные ситуации. Это подтверждается работами Р. Мак-Крея и П. Косты (1986), где показывается, что применение разнообразных копингов способствует совладанию со стрессом и разрешению проблем. При использовании более результативных стратегий совладания повышаются ощущение счастья и уровень удовлетворенности жизнью. Чем чаще в целом люди применяют копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, тем более результативно разрешается проблема и в большей степени понижается субъективный стресс.

Е. Купрене также считает, что разнообразие копинг-стратегий способствует уменьшению дистресса и повышению психологического благополучия: люди с большим разнообразием копинг-стратегий испытывают тот же уровень стресса, что и испытуемые с низким разнообразием копингов, но их психологическое благополучие значительно выше (Рассказова Е.И., 2011).

В исследовании Забара, И. В. (2021) автором подчеркивается взаимосвязь уровня тревожности и выбранного совладающего поведения: наиболее продуктивные, активные копинг-стратегии выбирают в большей степени студенты с низким уровнем тревожности. В их «наборе» способов совладающего поведения больше стратегий для действия в трудных жизненных ситуациях в отличие от студентов с высоким уровнем тревожности, у которых отсутствуют варианты для конструктивного решения проблем. Ю.С. Степанова и И.Н. Хмарук (2011) отмечают, что предпочтение «дезадаптивных стратегий» негативным образом влияет на эффективность труда и создаёт ситуацию повышенного риска возникновения различного рода психосоматических заболеваний (гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка), сосудистых катастроф (инфаркт, инсульт) и невротических расстройств.

В работе Гончарова С. С. (2020) отмечается, что в ситуациях с высоким напряжением переживания спектр "помогающих" вариантов преодоления сужается. Наиболее частым становится использование пассивных средств преодоления, связанных с эмоциональным совладанием - "жалость к себе", "поиск виновных", "самообвинение", в поведенческой сфере - "уход от решения ситуации".

Похожи и результаты исследований Е. В. Битюцкой, которые показали, что для преодоления трудной жизненной ситуации, суть которой связана с учебно-профессиональной деятельностью, студенты предпочитают использовать стратегии, связанные с привлечением других людей.

Используемые студентами стратегии совладания в ситуациях, связанных с учебной деятельностью, направлены на взаимодействие с обществом. Но при этом в меньшей степени задействованы другие компоненты проблемно-ориентированной стратегии совладания - реализация активных действий. В случаях, когда ситуация возникает редко, то наиболее активно используются такие копинг-стратегии, как риск, уклонение от решения проблемы, отказ от инициативности, что является непродуктивной эмоциональной стратегией совладания. Многие студенты ко времени окончания вуза нередко не владеют всеми компонентами проблемно-ориентированной стратегии совладания, не умеют осознанно использовать их в необходимом комплексе (Гончарова С. С.).

Согласно концепции адаптационного потенциала личности (А.Г. Маклаков), личностный адаптационный потенциал играет очень важную роль в психическом и социальном развитии индивида. Адаптационный потенциал личности - интегральная характеристика, включающая устойчивую совокупность индивидуально-психологических и личностных свойств, обуславливающих эффективную адаптацию. При этом принято выделять в его структуре следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности; опыт социального общения (Маклаков А.Г., 2001).

Развитый адаптационный потенциал во многом определяет стрессоустойчивость студентов. Успех учебной деятельности зависит не только от интеллектуальных возможностей студента, но и от личностных параметров – наличие устойчивой системы отношений человека к себе и окружающему миру, т.е. адаптационный возможности. Студенты с низким

уровнем личностного адаптационного потенциала более активно используют незрелые механизмы психологической защиты и отдают предпочтение неконструктивным стратегиям совладающего поведения, что, вероятно, можно рассматривать как реакцию компенсации их повышенной нервно-психической неустойчивости и пониженного уровня коммуникативного потенциала (Лукьянова, Е. В., 2011).

В исследовании Маминой, В. П. (2022) было установлено, что у студентов с разными уровнями тревожности было различное сочетание доминирующих копинг-стратегий в поведении. У группы с низким уровнем преимущественно было «планирование решения» и «положительная переоценка», у группы со средним уровнем чаще всего применялись «дистанцирование» и «планирование решения», а у группы с высокой ситуативной тревожностью самыми распространенными стратегиями являлись «бегство-избегание» и «дистанцирование».

В работе Корзун, С. А. (2019) автором установлено, что у студентов положительная оценка благополучия в психологической и духовной сферах жизни связана с меньшим использованием стратегии бегства. В то же время студенты, более высоко оценивающие собственное благополучие в физической сфере жизни, в сфере окружающей среды, познавательных функций и в целом более высоко оценивающие собственное качество жизни и состояние здоровья, в сложных жизненных ситуациях склонны использовать более продуктивные копинг-стратегии (принятие ответственности, планирование решения проблемы, конфронтация).

Исходя из всего вышперечисленного, можно сказать, что негативные последствия столкновения с трудными жизненными ситуациями могут быть смягчены адаптивными стратегиями их совладания. Именно поэтому адаптационные ресурсы являются важным предиктором психологического благополучия, здоровья и успешности деятельности.

1.4 Психоэмоциональные особенности студентов

Образовательный процесс носит стрессогенный характер и требует больших психоэмоциональных затрат. Для студентов самое тяжелое время наступает в конце семестров – в периоды учебных сессий, которое сопровождается накоплением усталости, нарастанием тревожных и фрустрационных переживаний, наблюдается снижение настроения, что в свою очередь может приводить к дезадаптивным проявлениям психосоматическим расстройствам. Сапольски (2021) объясняет, что увеличение интенсивности и степени напряженности современной студенческой жизни начинает проявляться на психологическом уровне системы человека. Это сопровождается возникновением отрицательных эмоций, накоплением стрессовых физиологических, эмоциональных реакций, интеллектуальных проблем, что в итоге приводит к появлению риска возникновения заболеваний неврогенной природы, соматических дисфункций, которые часто называют «болезнями стресса».

Учебная нагрузка в медицинских институтах в среднем в 2 раза выше, чем в других вузах, что не может не влиять на психическое и соматическое здоровье студентов, испытывающих учебные стресс. В исследовании Руженковой В.В. (2020) отмечено, что у студентов-медиков выявляется высокая частота (14,8%) невротических, связанных со стрессом и соматоформных расстройств, что связано с распространенностью среди учащихся стресса, тревоги и депрессивных переживаний, выраженность которых усиливается после начала обучения.

Процесс адаптации студентов к новому учебному процессу сопровождается рисками, такими как психоэмоциональное перенапряжение; неуверенность в себе; тревожность и внутреннее напряжение; нервное и умственное переутомление; хроническая усталость; депрессивный синдром; нарушение труда и отдыха; нерегулярное и несбалансированное питание (Новичихина Е. В. И. соавт., 2020). Студентам индивидуальные ресурсы

кажутся неисчерпаемыми, к собственному здоровью они склонны относиться более пренебрежительно. Поэтому вопросам отдыха молодыми людьми не уделяется достаточно времени. Для снятия стресса некоторые студенты прибегают к употреблению спиртных напитков, наркотических веществ. К последствиям стресса также можно отнести физический надлом, подверженность несчастным случаям, нервные срывы, пониженную успеваемость, хроническое ощущение усталости, бессонницу, раздражительность, подавленность, ощущение перегруженности, повышенный или пониженный аппетит, проблемы в общении, страх, тревогу, снижение самооценки, апатию, депрессию (Пушкаева Н. А. и соавт., 2021).

Способность преодолевать учебный стресс во многом определяется эмоционально-психологическими ресурсами личности. Это находит отражение в работах Смоляниновой А. А. (2015) и Финогенко Е.И. (2015), где показано, что для испытуемых, устойчивых к стрессу, характерны: уравновешенность, высокий уровень нервно-психической устойчивости, низкий уровень невротичности, раздражительности и агрессивности, стабильность эмоционального состояния, хорошее умение владеть собой. Студенты, имеющие сниженную стрессоустойчивость, проявляют нервно-психическую неустойчивость, склонность к депрессивным состояниям, выраженную тревожность, возбудимость, раздражительность, агрессивность, повышенную эмоциональную лабильность.

В работе Потаповой Е.А. и соавт. (2021) было выявлено, что условия дистанционного обучения в большей степени сказываются на студентах младших (1—3) курсов, и их уровень физического благополучия связан с образом жизни, физической активностью и выраженностью учебной нагрузки. Психоэмоциональное состояние студентов характеризовались выраженным уровнем тревожности и определяется личностными особенностями, сформированностью ресурсной базы, способностью адаптироваться к изменившимся условиям жизнедеятельности. Вместе с этим, исследователи

выделили предикторы психофизического благополучия: для физического самочувствия определяющими являются регулярные физические нагрузки и приверженность здоровому образу жизни, тогда как эмоциональное состояние в большей степени обусловлено личностными особенностями студентов и способностью перестроиться на новый режим обучения.

В исследовании Лильеберг Р. Э. (2021) основной причиной снижения объективных показателей учебной успеваемости студентов, переведенных на дистанционную форму обучения, становятся тревожащие эмоциональные переживания утраты ощущения планомерности и ритмичности учебного процесса, а также нарастания феноменов дезорганизации вследствие образующегося дефицита необходимой учебной и организационной информации. В другой работе, 41,6% опрошенных заметили, что стали раздражительными, у 30% появились перепады настроения. Во время обучения проявились такие симптомы, как сонливость, слабость у 35% студентов, а также тревожность (25%), неусидчивость (28,3%), подавленность (21,6%), головные боли (16,6%) (Шулепова Ю. В., 2021).

Группа исследователей из Швеции объяснила рост тревожности и стресса среди студентов не только страхом заражения COVID-19, но и влиянием дистанционного обучения (54,9%). При этом в данной научной работе отмечается низкий уровень мотивации студентов к дистанционному обучению (Alla B. Al'-Tammemi, 2020).

Исследователями также отмечается возрастание эмоционального напряжения и уровня стресса, что может быть вызвано непривычностью подачи информации и проблемами с интернет-подключением (Nurullaeva, A.I., 2020).

Самым сильным периодом относительно проявления негативных психоэмоциональных состояний у студентов является период сдачи экзаменов. Прохождение студентами текущего и промежуточного контроля в

условиях дистанционного обучения и самоизоляции является стрессовой ситуацией, при этом наиболее выраженными показателями являются оценочная тревожность, беспокойство (Серкина Е. А. и соавт., 2021). Подобная высокострессовая среда позволяет дать оценку выраженности эмоциональных факторов у студентов. Как показывают данные, наиболее сильной модальностью обладают переживания гнева и агрессии в целом (Соколов Г.А., 2015).

В исследовании Сердюкова, А. А. (2022) было установлено, что уровень стресса, испытываемый студентами, имеет отрицательные взаимосвязи с нервно-психической устойчивостью, уравновешенностью. Оптимизм, позитивный настрой, умение контролировать и конструктивно выражать свои эмоции – все это способствует повышению стрессоустойчивости, что позволяет уменьшать физиологические и психологические проявления напряжения; дает личности возможность восстановить дострессовую активность; оберегает от психического истощения и предотвращает дистресс.

Таким образом, положительно окрашенный эмоциональный фон деятельности в условиях стресса и повышенной напряженности является также и одним из показателей стрессоустойчивости (Митина О.В. и соавт, 2019).

Рецензия

Обучение в медицинском университете всегда имело свою специфику, основанную прежде всего на том, что освоение теоретических знаний неразрывно связано с регулярной наработкой практических навыков.

Особенностями дистанционной системы обучения является: возможность обучения в индивидуальном темпе; свобода и гибкость управления временем, экономия финансов, доступность для всех, низкое эмоциональное напряжение и минимальные стрессовые ситуации, что в свою очередь отягощается более высокими требованиями к самодисциплине. Для традиционной системы образования выделены другие особенности: формирование человеческих взаимоотношений, с эмоциональным взаимодействием, но повышение уровня стресса на различных формах проверки знаний; присутствует творчество быстрота реакции на все, что случается «здесь и сейчас»; развивается мотивация обучения.

Учебный стресс – неотъемлемая часть студенческой жизни. Однако стресс, испытываемый студентами, может сказываться на эффективности приобретения, применения и переработке знаний, что препятствует академической успеваемости. Основными причинами развития учебного стресса принято считать чрезмерную учебную нагрузку и неспособности систематизировать знания, плохую успеваемость, плохой сон, неудовлетворенность профессией, нерациональное планирование времени, неблагоприятные условия обучения, потерю интереса к учебной деятельности или ее компонентам, конфликты со студентами или преподавателями. Наиболее высокой психоэмоциональной нагрузкой на студентов является учебная сессия.

При изучении механизмов стресса исследуются и совладающее поведение - стратегии, поведенческие реакции личности на стрессогенные факторы. Принято выделять два вида стратегий – конструктивный и неконструктивный. Конструктивные стратегии совладания включают в себя

самостоятельное достижение цели, обращение к другим за помощью, обдумывание проблемы и поиск путей её разрешения, переоценку ситуации и другие. К неконструктивным способам совладания относятся механизмы психологической защиты, избегание, пассивность, агрессивное поведение. Разнообразие копинг-стратегий способствует уменьшению дистресса и повышению психологического благополучия. Стрессоустойчивость организма определяет развитый адаптационный потенциал, который состоит из нервно-психической устойчивости, моральной нормативности и коммуникативного потенциала.

Непосредственное влияние на способности к успешной адаптации и совладанию со стрессом оказывают такие психоэмоциональные особенности, как положительные и негативные психоэмоциональные состояния и переживания, степень выраженности тревожности, наличие хронической усталости или депрессивного синдрома, особенности эмоционального реагирования и уровень психоэмоциональной устойчивости.

Организация и методы исследования

2.1. Цели, задачи исследования и характеристика выборки

Цель данной работы – изучение учебного стресса и адаптационных ресурсов студентов медицинского вуза на смешанном обучении с целью разработки программ адаптации студентов к обучению в медицинском вузе.

В связи с целью были поставлены следующие *задачи* эмпирического исследования:

1. Изучить отношение студентов медицинского вуза к очной и дистанционной формам обучения.
2. Выявить причины возникновения и актуальный уровень учебного стресса у студентов на смешанном обучении.
3. Исследовать и сравнить проявления учебного стресса и психоэмоциональные особенности у студентов с разным уровнем выраженности стресса.
4. Изучить и сравнить адаптационные ресурсы у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.
5. Выявить ведущие стратегии совладания со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса
6. Проанализировать и сравнить взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов медицинского вуза с разным уровнем выраженности учебного стресса.

Предметом исследования являются учебный стресс и адаптационные ресурсы студентов медицинского вуза на смешанном обучении.

Объектом настоящего исследования являются студенты 1 курса ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И.П. Павлова.

Критерии включения в выборку: студент 1 курса ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И.П. Павлова на смешанном обучении.

Гипотеза исследования

Студенты с более высоким уровнем саморегуляции поведения лучше справляются с учебным стрессом и способны гибко применять копинги в связи с конкретными причинами стресса.

Выборка:

В исследовании приняли участие 143 студента 1 курса ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И.П. Павлова. Возраст студентов от 17 до 24, средний возраст выборки $18,02 \pm 0,876$; среди них 27 мужчин и 116 женщин (Рис.1). Среди всех поступивших преобладают те, кто приехал из другого города или села (76%), в то время как 24% являются жителями Санкт-Петербурга (Рис.2).

В работе будет изучено отношение студентов к очной, дистанционной и смешанной формам обучения. Под очной формой в обучении данном исследовании понимается обучение, предполагающее личный контакт с преподавателями в помещении учебного заведения. Под дистанционным форматом подразумевается образовательный формат, позволяющий проходить обучение, не находясь физически в одном помещении с преподавателем, с использованием онлайн технологий, но в рамках учебного расписания. Под смешанным форматом понимается сочетание очного и дистанционного формата обучения в рамках учебного расписания.

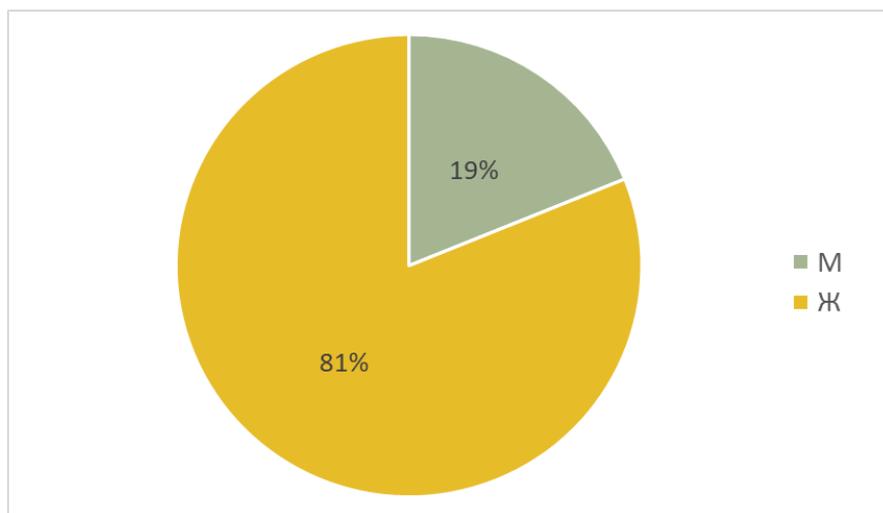


Рис.1 Пол

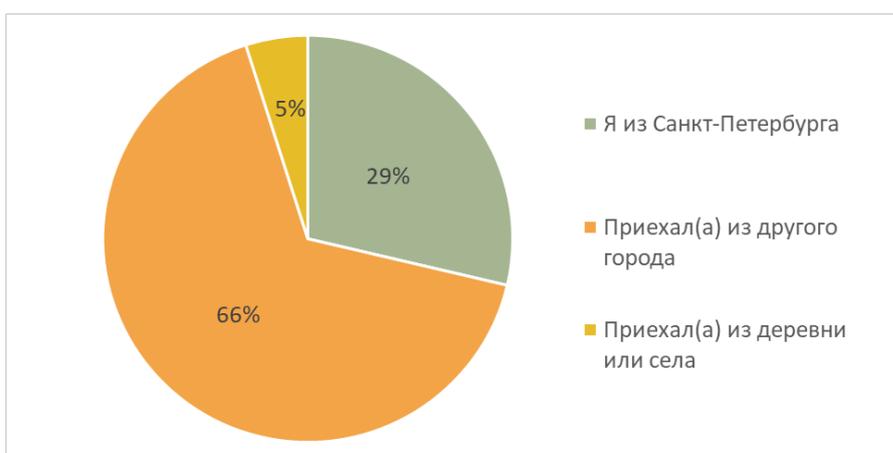


Рис.2 Место проживания до поступления

2.2. Методики исследования

Для исследования причин возникновения учебного стресса и актуального уровня стресса у студентов использовались: Тест на учебный стресс (Ю.В. Щербатых), Шкала психологического стресса PSM-25;

Для изучения адаптационных ресурсов использовались следующие методики:

Стратегии совладания со стрессом у студентов исследовались при помощи методики «Копинг-тест Лазаруса»;

Личностный адаптационный потенциал измерялся при помощи методики «Многоуровневый личностный опросник (МЛО)»;

Стиль саморегуляции поведения измерялся при помощи методики «Стиль саморегуляции поведения (Моросанова В.И.)»;

Для изучения психоэмоциональных особенностей студентов использовались: опросник выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-R, шкала тревоги Спилбергера-Ханина;

Для исследования отношения студентов к очной, дистанционной и смешанной формам обучения использовалась специально разработанная совместно с научным руководителем анкета, включающие следующие показатели:

- изменение уровня стресса за последний месяц учебы
- приемы снятия стресса
- уровень волнения перед опросами и контрольными работами в очном и дистанционном формате
- уровень волнения перед выходом в эфир на вебинарах
- достоинства и недостатки очного и дистанционного обучения

- приоритет обучения: в очном, дистанционном или смешанном формате по различным показателям
- желаемая форма обучения

Статистическая обработка была проведена с помощью SPSS Statistics 23.

Были использованы частотный анализ, анализ таблиц сопряженности, анализ средних значений, однофакторный дисперсионный анализ, коэффициент корреляции Пирсона.

Методики исследования

Тест на учебный стресс (Ю.В. Щербатых)

Данная методика разработана Ю.В. Щербатых (2006) для определения основных причин учебного стресса; выявления, в чем проявляется стресс; определения основных приемов снятия стресса студентами. При выполнении теста обучающимися было необходимо выбрать один подходящий ответ из стандартных вариантов (никогда, почти никогда, иногда, довольно часто, очень часто).

Данная методика состоит из нескольких блоков, позволяющих оценить:

- вклад отдельных проблем в общую картину стресса
- изменение уровня постоянного стресса за последние три месяца учебы
- в чем проявляется стресс, связанный с учебой
- какие приемы снятия стресса практикуются

Результаты оцениваются в рамках 10-бальной шкалы.

Шкала психологического стресса PSM-25

Шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (Lemyr-Tessier-Fillion), созданная в 1991 году, предназначена для измерения феноменологической структуры переживаний стресса. Методика направлена на измерение

стрессовых ощущений на основе анализа общего состояния человека, и включает совокупность соматических, поведенческих и эмоциональных признаков. Перевод и адаптация русского варианта методики выполнены Н. Е. Водопьяновой (Водопьянова, Н. Е., 2020).

Респонденту предлагается ряд из 25 утверждений, характеризующих психическое состояние. Необходимо оценить состояние за последнюю неделю с помощью 8-балльной шкалы (от 0 до 8), где 1 – соответствует позиция «никогда», а 8 – «постоянно (ежедневно)».

Подсчитывается сумма всех ответов — интегральный показатель психической напряженности (ППН). Вопрос 14 оценивается в обратном порядке.

Результаты оцениваются в рамках нормативных значений:

Меньше 99 баллов – низкий уровень стресса;

100 - 125 баллов – средний уровень стресса;

Больше 125 баллов – высокий уровень стресса.

Копинг-тест Лазаруса

Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий. Данный опросник считается первой стандартной методикой в области измерения копинга. Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 году, адаптирована в 2004 году в НИПНИ им. Бехтерева Л.И. Вассерманом, Б.В. Иовлевым, Е.Р. Исаевой, Е.А. Трифионовой, О.Ю. Щелковой, М.Ю. Новожиловой.

Совладающее поведение важно для социальной адаптации здоровых людей. Его стили и стратегии рассматриваются как отдельные элементы

сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями.

В методике имеется 8 субшкал:

- конфронтационный копинг,
- дистанцирование, самоконтроль,
- поиск социальной поддержки,
- принятие ответственности,
- бегство-избегание,
- планирование решения проблемы,
- положительная переоценка.

Результаты оцениваются в рамках нормативных значений:

0-6 – низкий уровень напряженности, говорит об адаптивном варианте копинга;

7-12 – средний, адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии;

13-18 – высокая напряженность копинга, свидетельствует о выраженной дезадаптации.

Многоуровневый личностный опросник (МЛО)

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Черяниным (1993). Предназначен для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития. Опросник принят в качестве стандартизированной методики и рекомендуется к использованию для решения задач профессионального психологического отбора, психологического сопровождения учебной и профессиональной деятельности.

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» состоит из 165 вопросов и имеет 4-е структурных уровня, что позволяет получить информацию различного объёма и характера.

Шкалы 1-го уровня являются самостоятельными и соответствуют базовым шкалам СМИЛ (ММРІ), позволяют получить типологические характеристики личности, определить акцентуации характера.

Шкалы 2-го уровня соответствуют шкалам опросника ДАН («Дезадаптационные нарушения»), предназначенного для выявления дезадаптационных нарушений преимущественно астенических и психотических реакций и состояний.

Шкалы 3-го уровня: поведенческая регуляция (ПР), коммуникативный потенциал (КП) и моральная нормативность (МН).

Шкала 4-го уровня — личностный адаптационный потенциал (ЛАП).

Показатели каждой шкалы варьируют между 0 и 10. Шкала «Адаптивные способности» является суммой шкал «Нервно-психическая устойчивость», «Коммуникативные особенности» и «Моральная нормативность». Более высокая оценка в шкале АС указывает на более высокий уровень адаптивности.

Мы в своей работе будем использовать следующие шкалы, характеризующие показатели адаптивности студентов: нервно-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, личный адаптационный потенциал. Данная методика была включена в исследование, проводимое Военно-медицинской академией.

Результаты оцениваются в рамках нормативных значений:

1-3 стена - ниже среднего

4-6 стенов - среднее

Стиль саморегуляции поведения (Моросанова В.И.)

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) был создан в 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - В.И. Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции (Моросанова В.И., 2004). Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики — это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности.

Опросник ССПМ состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал:

- планирования (Пл),
- моделирования (М),
- программирования (Пр),
- оценки результатов (Ор),
- гибкости (Г),
- самостоятельности (С).

Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество.

Результаты оцениваются в рамках нормативных значений:

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33

Опросник выраженности психопатологической симптоматики

SCL-90-R

Шкала SCL – 90 – R содержит 90 пунктов, предназначена для оценки паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц. Первоначальная версия шкалы, предложенная Дерогатисом и его коллегами (Derogatis, Lipman and Covi, 1973) на основании клинической практики и психометрического анализа, затем была модифицирована и валидизирована в настоящем варианте (Derogatis, Rickels and Rock, 1976). Каждый из 90 вопросов, включённых в данную методику, оценивается по пятибалльной шкале (от 0 до 4), где 0 – соответствует позиция «совсем нет», а 4 – «очень сильно».

Результаты оцениваются в рамках нормативных значений:

0,1 – 0,4 очень низкий уровень

0,5 – 1,4 средний уровень

1,5 – 2,4 средний уровень

2,5 – 3,4 повышенный уровень

3,5 – 4 высокий уровень

Ответы на 90 пунктов подсчитываются и интерпретируются по 9 основным шкалам симптоматических расстройств и по 3 обобщённым шкалам второго порядка. Основные шкалы симптоматических расстройств:

- соматизации – Somatization (SOM),
- обсессивности-компульсивности – Obsessive-Compulsive (O-C),
- межличностной сенситивности – Interpersonal sensitivity (INT),
- депрессии – Depression (DEP),
- тревожности – Anxiety (ANX),
- враждебности – Hostility (HOS),
- фобической тревожности – Phobic Anxiety (PHOB),
- паранойяльных тенденций – Paranoid Ideation (PAR),
- психотизма – Psychoticism (PSY).

Шкалы второго порядка:

- общий индекс тяжести симптомов (GSI),
- индекс наличного симптоматического дистресса (PTSD),
- общее число утвердительных ответов (PST).

Индексы второго порядка предложены для того, чтобы более гибко оценивать психопатологический статус пациента. (Тарабрина Н.В., 2001).

Шкала тревоги Спилбергера-Ханина

Шкала тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Разработан Ч.Д. Спилбергером и адаптирован Ю.Л. Ханиным (1977). Данная методика позволяет дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения.

Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Тест Спилбергера состоит из 20 высказываний, относящихся к тревожности как состоянию (состояние тревожности, реактивная или ситуативная тревожность) и из 20 высказываний на определение тревожности как диспозиции, личностной особенности (свойство тревожности).

Результаты оцениваются в рамках нормативных значений:

до 30 баллов – низкая,

31 - 44 балла - умеренная;

45 и более – высокая

Анализ и интерпретация данных исследования учебного стресса и адаптационных ресурсов студентов медицинского вуза на смешанном обучении

3.1. Отношение студентов медицинского вуза к различным форматам обучения в университете.

Рассмотрим достоинства и недостатки очного и дистанционного формата обучения. Для исследования особенностей форматов обучения был использован ранговый метод оценки, в котором чем меньше значение ранга – тем более значим для студента показатель.

Главными преимуществами дистанционного обучения по мнению студентов являются экономия времени на дорогу ($2,28 \pm 1,62$), больше времени на сон и отдых ($2,76 \pm 1,56$) и возможность пересмотреть запись лекций ($2,96 \pm 1,43$) (Рис.4).

По данным исследования самыми существенными недостатками дистанционного обучения студенты называют повышенную отвлекаемость на занятиях ($4,21 \pm 3,18$), отсутствие прямого контакта с преподавателем ($4,78 \pm 3,11$), ухудшение качества образования в целом ($4,98 \pm 2,39$) (Рис. 5).

Студентов также попросили поделиться трудностями, которые они испытывают на дистанционном обучении. В результате опроса выяснилось, что наиболее существенными являются частая отвлекаемость ($4,14 \pm 3,29$), трудности понимания и запоминания материала ($5,06 \pm 3,14$) и проблемы с самоконтролем и самоорганизацией ($5,13 \pm 2,58$) (Рис. 6).

Таким образом главным недостатком, совпадающим с главной трудностью дистанционного обучения является частая отвлекаемость и сложность в концентрации, из чего, вероятней всего, берут начало следующие по значимости трудности.



Рис.4 Преимущества дистанционного обучения (ранги)

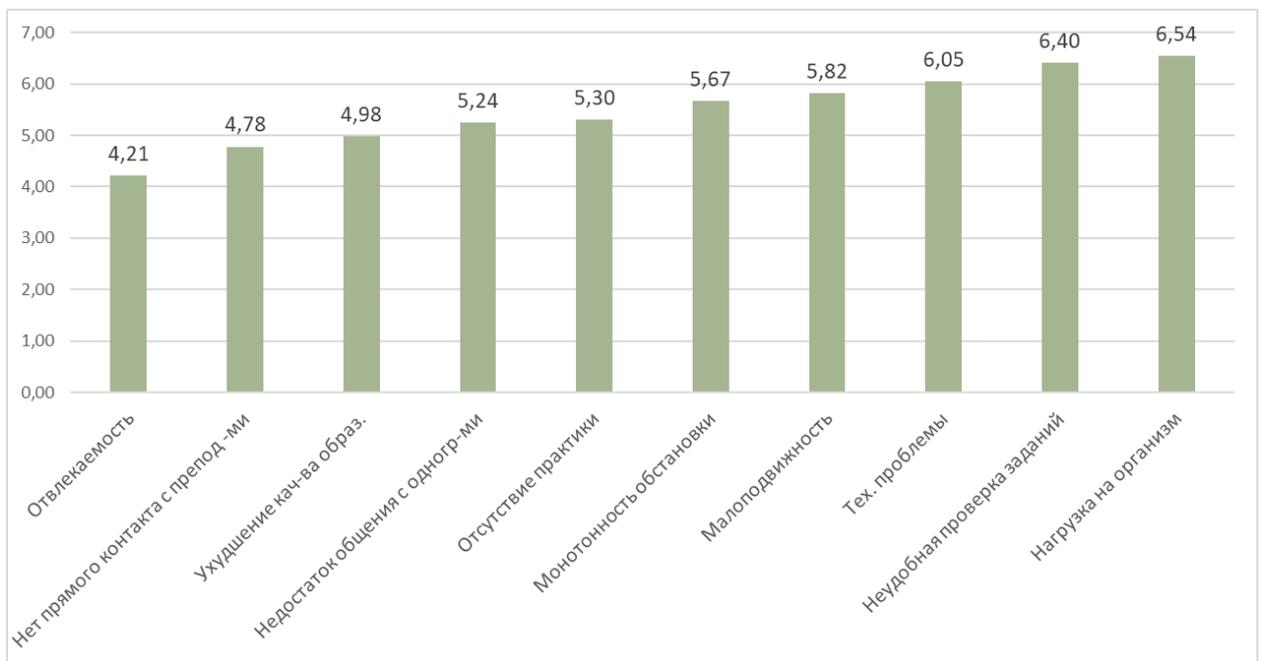


Рис.5 Недостатки дистанционного обучения (ранги)

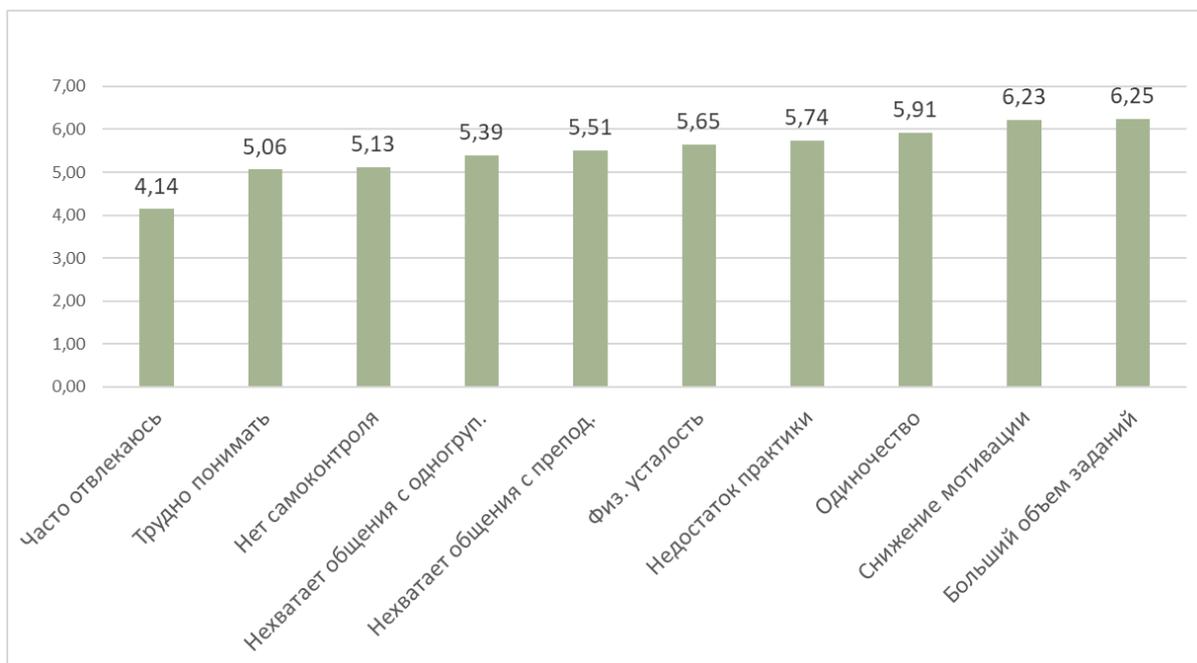


Рис.6 Трудности дистанционного обучения (ранги)

Анализ средних рангов достоинств очного обучения показал, что на первом месте у студентов находится лучшая концентрация внимания ($3,32 \pm 2,56$), лучшее понимание и запоминание информации ($3,68 \pm 2,11$) и наличие практических занятий ($4,25 \pm 2,023$) (Рис.7). Самыми значимыми недостатками очного обучения являются трата времени на дорогу ($2,46 \pm 1,7$), меньше времени на сон и отдых ($2,9 \pm 1,9$) и невозможность пересмотреть лекции ($3,12 \pm 1,39$) (Рис.8).

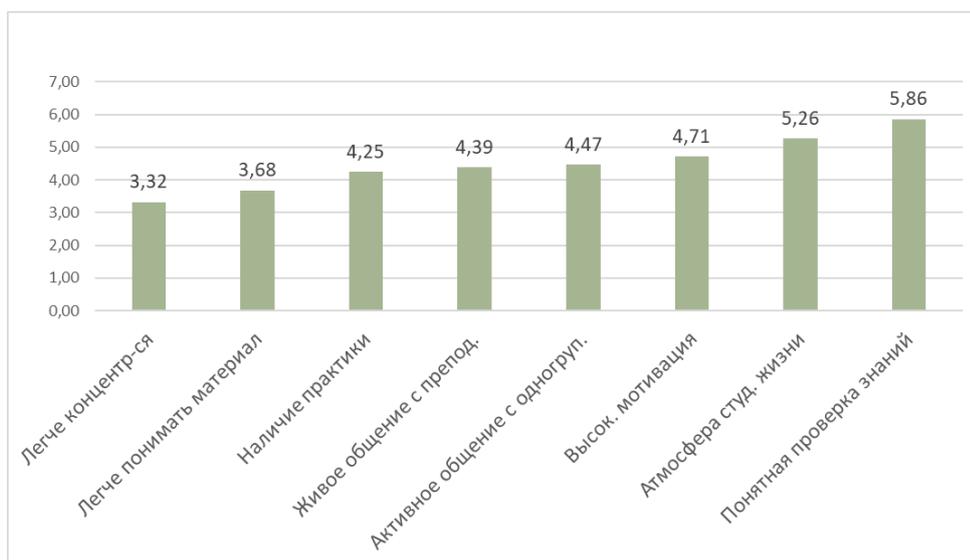


Рис.7 Достоинства очного обучения (ранги)

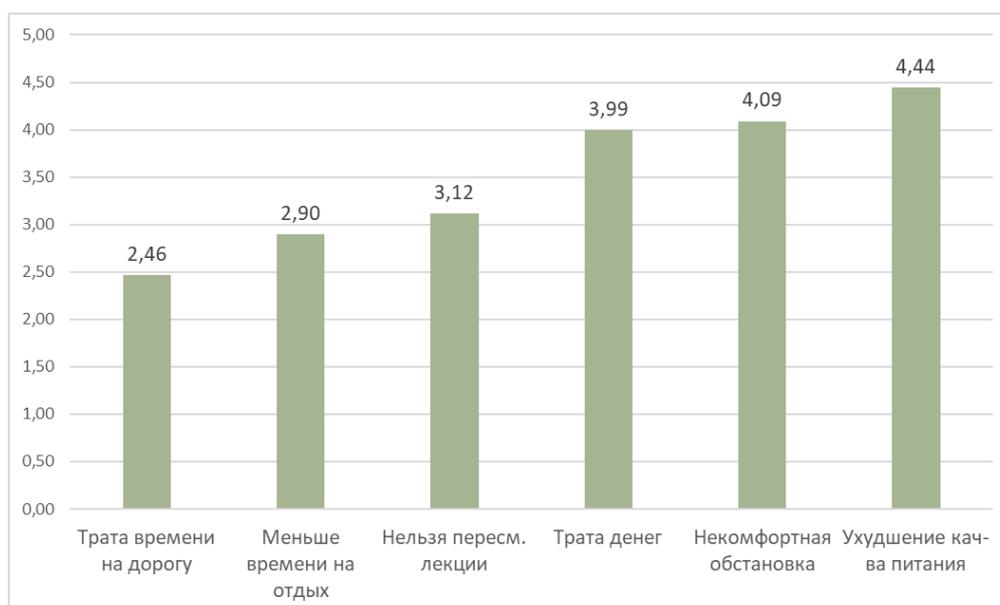


Рис.8 Недостатки очного обучения (ранги)

Важно отметить трудности, которые студенты испытывают, обучаясь в смешанном формате. В результате опроса выяснилось, что наиболее значимыми являются подготовка к очным занятиям и контрольным во время дистанционных занятий ($3,25 \pm 1,53$), трудности с самоконтролем и самодисциплиной ($3,25 \pm 1,47$) и неудобство, когда дистанционные и очные занятия стоят в один день ($3,32 \pm 1,92$) (Рис.9). Вполне ожидаемо, что трудности, испытываемые на смешанном формате обучения включают в себя сочетание трудностей, испытываемых на как дистанционном (трудности с самодисциплиной и самоконтролем), так и очном (трата времени на дорогу нехватка времени) формате обучения. Вдобавок, выявленные трудности негативно сказываются на качестве учебного процесса в дистанционном формате и возникают из-за низкого уровня самодисциплины.

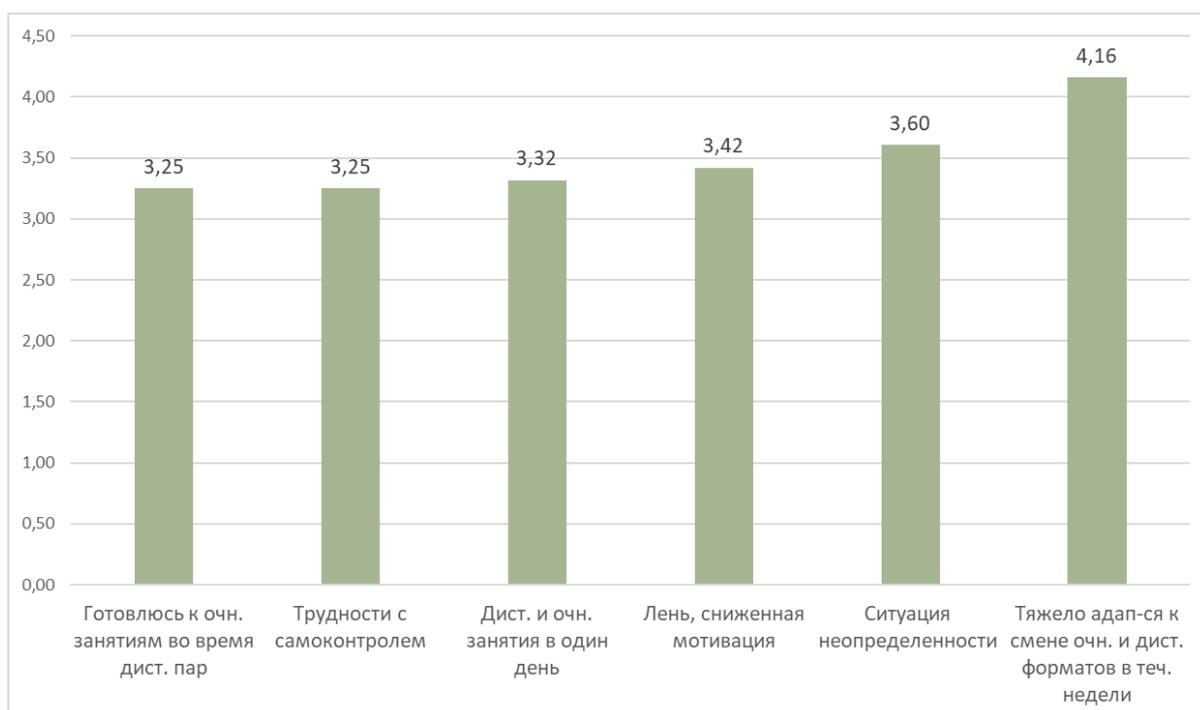


Рис.9 Трудности смешанного обучения (ранги)

Так же испытуемым предложили выбрать формат обучения для следующих показателей: уровень запоминания и понимания информации, концентрация внимания на занятиях, учебная мотивация, уровень работоспособности, простота сдачи контрольных точек и уровень тревожности (Табл.1)

Табл.1 Выбор приоритетного формата обучения

Параметр	Очно, %	Дистанционно, %	Формат обучения не играет роли, %
Информация лучше понимается и запоминается	57	13	30
Выше работоспособность	56	21	23
Выше уровень учебной мотивации	60	9	31
Проще сдавать контрольные точки	21	59	20
Выше уровень тревожности	74	7	19

В большинстве случаев студенты выбрали очную форму обучения как более качественную, а именно: информация лучше понимается и запоминается

(57%) (Рис.10), легче не отвлекаться и концентрировать свое внимание (67%) (Рис.11), выше работоспособность (56%) (Рис.12) и выше уровень учебной мотивации (60%) (Рис.13). Вместе с тем, 74% студентов отмечают, что их уровень тревожности выше на очном обучении (Рис.15). Так же во всех случаях вариант «формат обучения не имеет значения» стоит на втором месте по частоте выбора студентами. Но важно отметить, что больше половины (59%) студентов отметили, что им проще сдавать контрольные точки в дистанционном формате (Рис.14)

Такой выбор может быть объяснен тем, что, в силу обстоятельств, при обучении в смешанном формате, студенты адаптировались к подобной форме обучения. Однако очный формат обучения все же оценивается как более качественный для данной выборки студентов несмотря на то, что, обучаясь очно, они сталкиваются с большей тревожностью. Вероятно, сдавать контрольные точки дистанционно студентам легче из-за более низкого уровня тревожности.

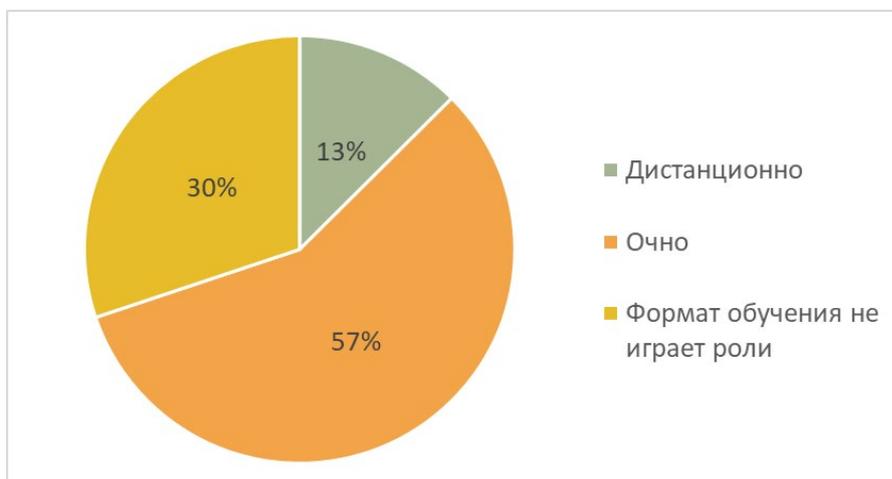


Рис.10 Информация лучше понимается и запоминается

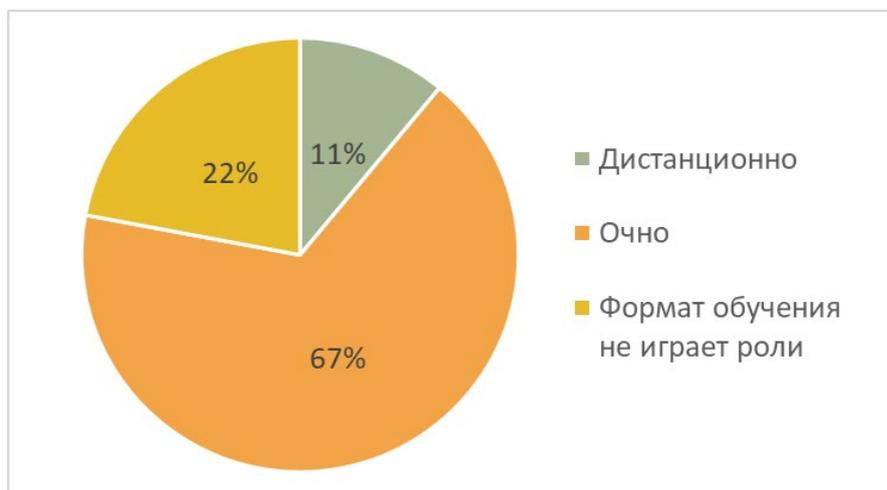


Рис.11 Проще концентрировать внимание и не отвлекаться



Рис.12 Выше работоспособность

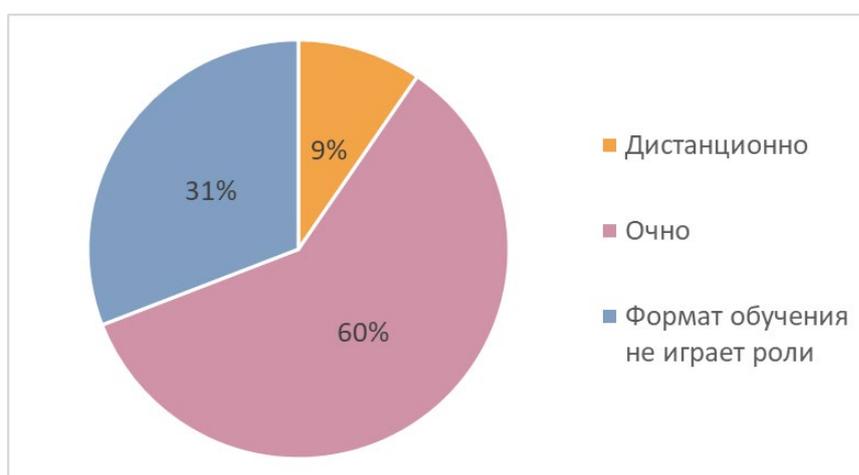


Рис.13 Выше уровень учебной мотивации



Рис.14 Проще сдавать контрольные точки



Рис.15 Выше уровень тревожности

Несмотря на все вышеперечисленные данные, анализируя ответы по предпочитаемой форме обучения, мы видим, что большинство (68%) предпочитает учиться в смешанной форме (Рис.16).

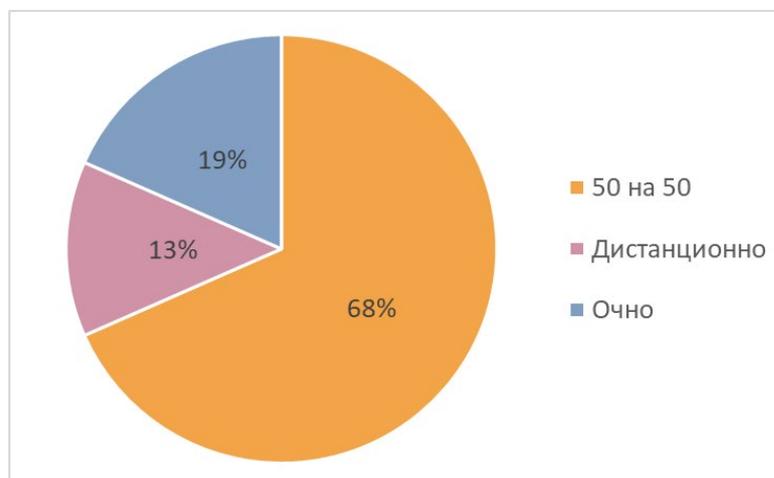


Рис.16 Предпочитаемая форма обучения

Также студентов просили оценить по 5-и бальной шкале, насколько им нравится обучаться очно, дистанционно и в смешанном формате. Среднее значение по оценке смешанного обучения ($4,04 \pm 1,05$) выше, чем по дистанционному ($3,55 \pm 1,13$) и очному ($3,68 \pm 1,04$) подтверждая, что смешанное обучение нравится студентам больше (Рис.17)

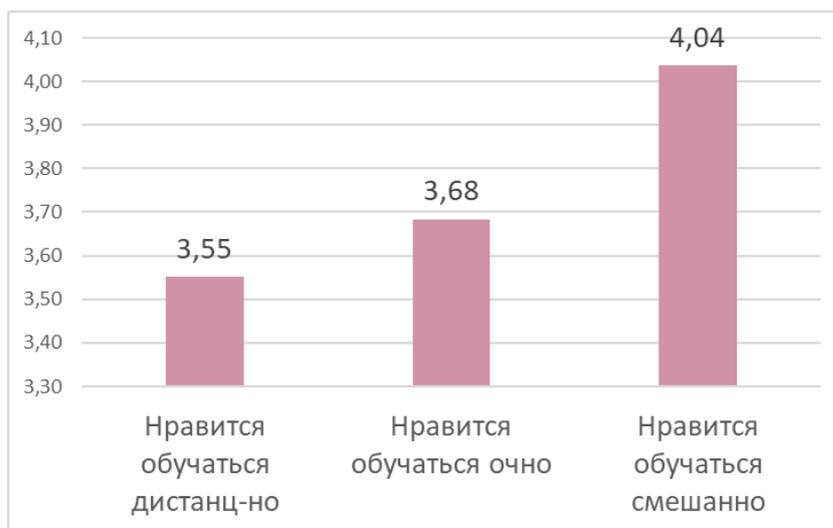


Рис.17 Отношение к формату обучения (баллы)

Анализируя эмоции и впечатления от разных форм обучения мы можем сказать, что студенты отозвались о всех формах обучения в преобладающе-положительном ключе, однако больше всего положительных эмоций студенты испытывают от смешанного формата (77%) (Рис.18). Отрицательные эмоции (21,3%) и чувство растерянности (16,9%) чаще всего ассоциируются с дистанционным форматом обучения. Очный формат обучения является одновременно более сложным (9,8%) и интересным (6,6%) по сравнению с двумя другими. Как мы видим, большинство студентов испытывают более положительные эмоции в отношении смешанного формата обучения. На смешанном обучении учащиеся скорее склонны испытывать усталость и трудность, чем разочарование или угнетение. По сравнению с этим, на дистанционной и очной формах обучения более выражены отрицательные реакции.

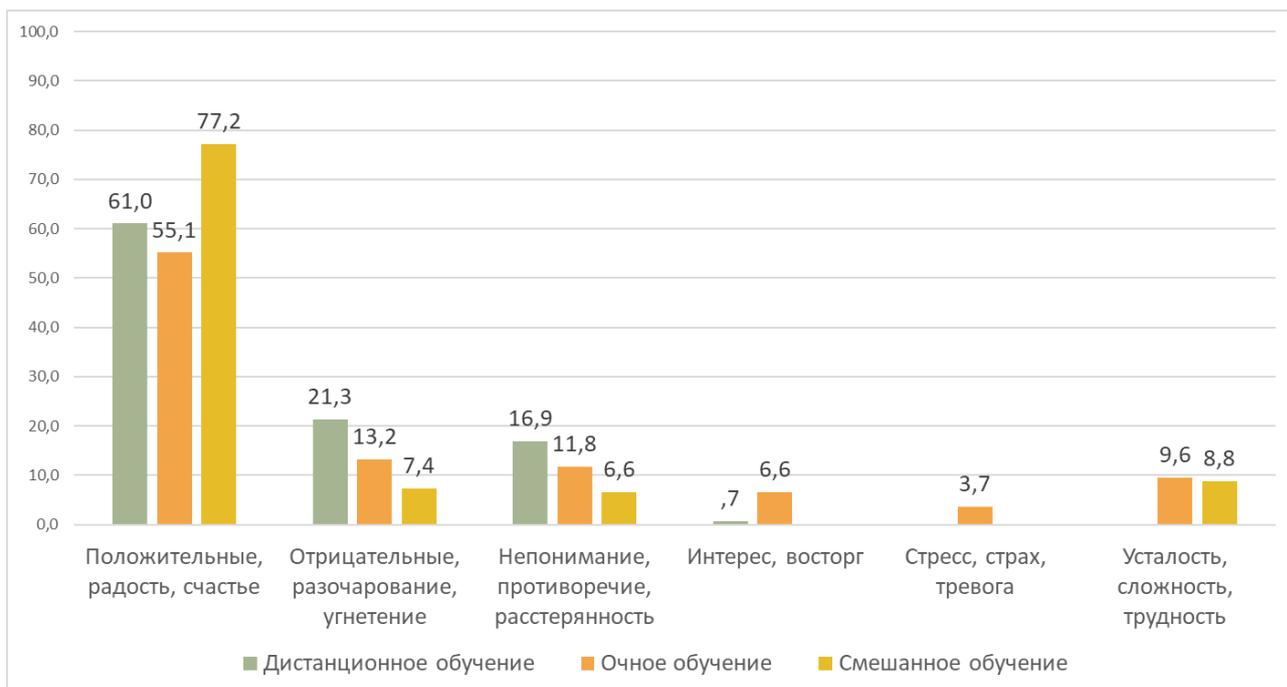


Рис.18 Эмоции и впечатления от форматов обучения

Выводы

Главными преимуществами дистанционного обучения по мнению студентов являются экономия времени на дорогу, больше времени на сон и отдых и возможность пересмотреть запись лекций.

Главными недостатками дистанционного обучения студенты называют повышенную отвлекаемость на занятиях, отсутствие прямого контакта с преподавателем и ухудшение качества образования в целом.

Главными преимуществами очного обучения по мнению студентов являются лучшая концентрация внимания, лучшее понимание и запоминание информации и наличие практических занятий.

Главными недостатками очного обучения студенты называют трату времени на дорогу, меньше времени на сон и отдых и невозможность пересмотреть лекции.

Трудности, испытываемые на смешанном формате обучения включают в себе сочетание трудностей, испытываемых на как дистанционном

(трудности с самодисциплиной и самоконтролем), так и очном (трата времени на дорогу нехватка времени) формате обучения.

Большинство студентов подтвердили, что уровень запоминания и понимания информации, концентрация внимания на занятиях, учебная мотивация, уровень работоспособности и уровень тревожности выше на очном обучении. Вместе с тем, студентам проще сдавать контрольные точки в дистанционном формате. Несмотря на это, смешанный вид обучения был выбран учащимися как приоритетный.

3.2. Анализ актуального уровня учебного стресса и причины возникновения стресса у студентов, обучающихся в смешанном формате.

Анализ средних значений показал, что ведущими причинами стресса у студентов являются: большая учебная нагрузка (7,99), большие объемы материала для запоминания (7,76), сложности в понимании материала (7,47), а также - наличие отработок (7,1), которые ведены в ПСПБГМУ для ликвидации задолженности по не сданным контрольным работам. (Табл.2, Рис.19). Перечисленные причины соответствуют как проблемам, с которыми обычно сталкиваются люди, поступившее на первый курс, так и трудностям, испытываемым на смешанном обучении. Наименее значимыми причинами стресса были отмечены конфликты в группе (3,1) и проблемы совместного проживания с другими студентами (2,87). У большинства студентов нет конфликтов с одногруппниками, что говорит о том, что межличностное общение для них является важной сферой, и те, кто проживает в общежитии, хорошо ладит друг с другом. Так же это может объясняется тем, у испытуемых отсутствует должное близкое общение друг с другом в виду не полноценного очного обучения для возникновения каких-либо конфликтов и тем, что не все студенты проживают в общежитии.

Таблица.2 Вклад отдельных проблем в общую картину стресса (баллы)

Параметр	Средн. знач.	Станд. откл.
Большая учебная нагрузка	7,99	1,95
Большие объемы материала для запоминания	7,76	2,18
Сложности в понимании материала	7,47	2,19
Наличие отработок	7,10	2,76
Строгие преподаватели	6,34	2,19
Излишне серьезное отношение к учебе	6,27	2,66
Неумение правильно организовать свой режим дня	5,51	2,70
Страх перед будущим	5,33	2,90
Нежелание учиться	5,08	2,91
Нерегулярное питание	4,84	2,75
Проблемы в личной жизни	4,47	3,03
Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами	4,09	2,70
Стеснительность, застенчивость	4,06	2,72
Жизнь вдали от родителей	3,90	2,71
Лишение стипендии из-за троек	3,80	3,32
Конфликты в группе	3,10	2,36
Проблемы совместного проживания с другими студентами	2,87	2,79

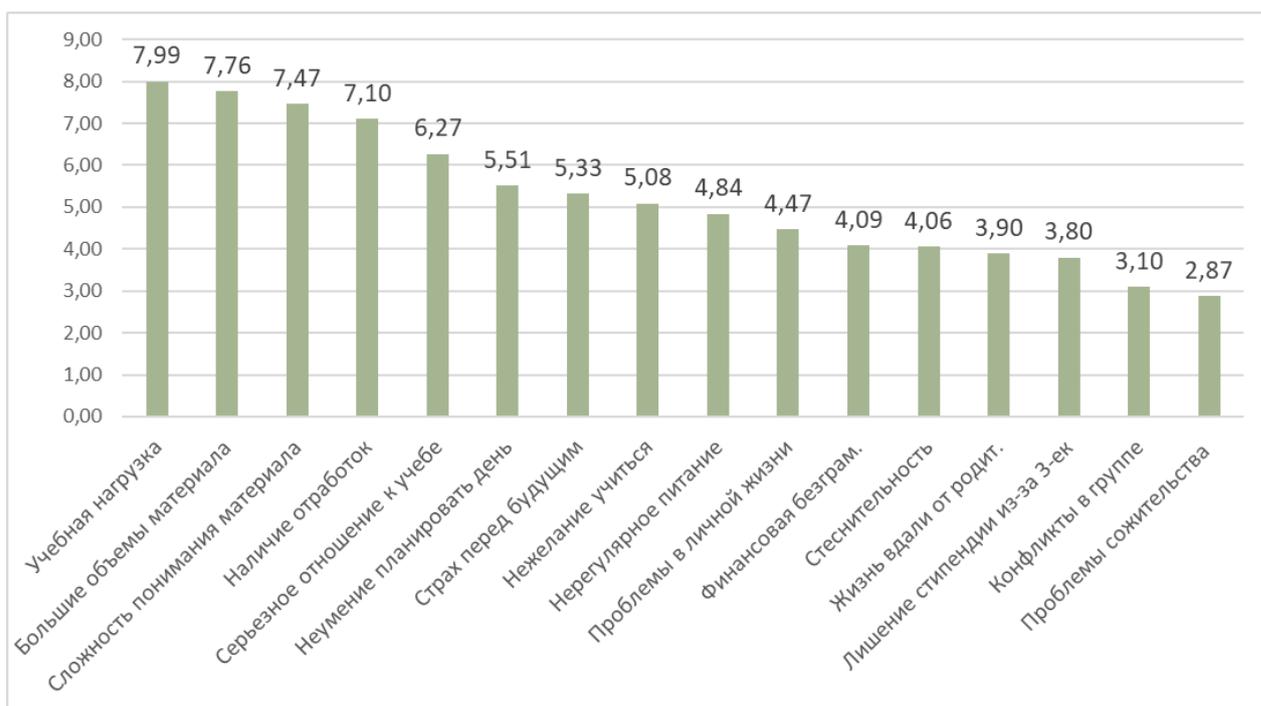


Рис.19 Вклад отдельных проблем в общую картину стресса (баллы)

Анализ средних значений, сопровождающих учебный стресс физических и соматических проявлений показал, что ведущими из них являются ощущение постоянной нехватки времени (7,42), плохой сон (6,41) и страх, тревога (6,15). Средней степенью выраженности, что так же говорит об актуальности, обладают такие показатели, как низкая работоспособность (5,77) повышенная отвлекаемость (5,73) ощущение (5,68), невозможность избавиться от посторонних мыслей (5,48), плохое настроение, депрессия (5,15) и потеря уверенности, снижение самооценки (5,1). Меньше всего для студентов характерны соматические проявления (Табл.3, Рис.20). Как мы видим, самое главное проявление стресса представляет собой спешку, ощущение нехватки времени, непосредственно связанное с процессом обучения. Студенты, поступившие на первый курс, могут испытывать сложности с планированием своей учебной деятельности из-за возросшей нагрузки и сменившейся учебной обстановки со школьной на новую студенческую. Из этого закономерно вытекают проблемы, связанные с недостатком сна и тревоги по поводу неуспеваемости. То, что самыми нераспространенными проявлениями стресса являются соматическими симптомами, можно объяснить тем, что актуальное переживание стресса и тревоги за год еще не успело соматизироваться. При отсутствии надлежащих и эффективных способов совладания со стрессом, есть вероятность прогрессирования данного показателя с течением времени.

Таблица.3 Проявления учебного стресса (баллы)

Параметр	Средн. знач.	Станд. откл.
Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	7,42	2,52
Плохой сон	6,41	2,98
Страх, тревога	6,15	2,61
Низкая работоспособность, повышенная утомляемость	5,77	2,85
Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	5,73	2,70
Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	5,68	2,55
Невозможность избавиться от посторонних мыслей.	5,48	2,57
Плохое настроение, депрессия	5,15	2,72
Потеря уверенности, снижение самооценки	5,10	2,90
Раздражительность, обидчивость	4,87	2,78
Головные боли	4,15	2,82
Напряжение или дрожание мышц	3,37	2,64
Нарушение социальных контактов, проблемы в общении	3,15	2,42
Учащенное сердцебиение, боли в сердце	2,85	2,48
Проблемы с желудочно-кишечным трактом	2,72	2,33
Затрудненное дыхание	2,27	2,18

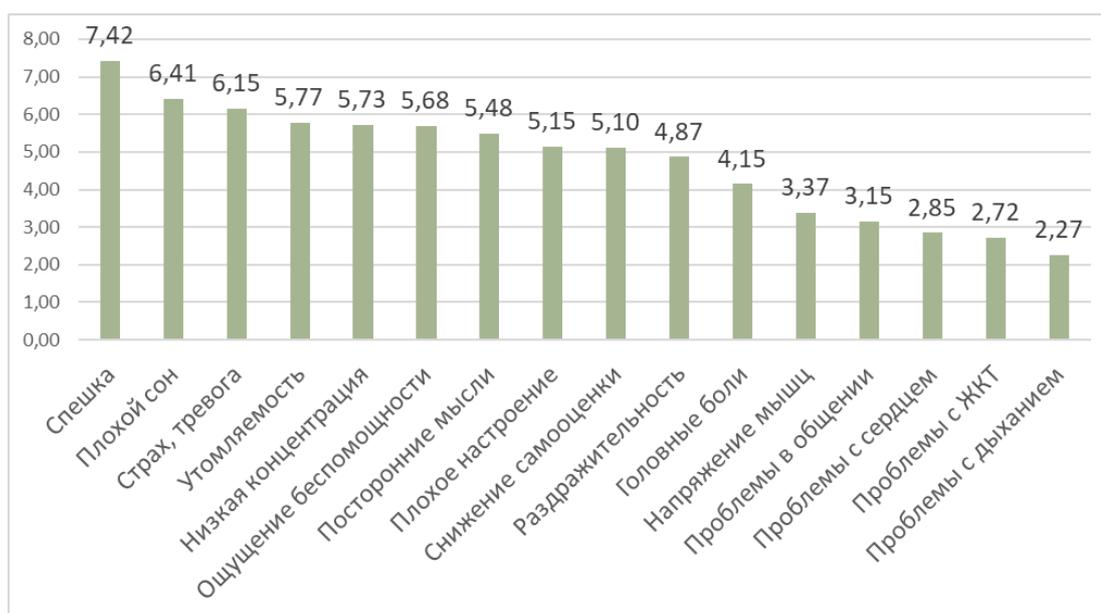


Рис.20 Проявления учебного стресса (баллы)

При изучении актуального уровня стресса у выборки, мы выяснили, что 56% студентов имеют низкий уровень стресса, 27% средний уровень и 17% высокий (Рис.21). Таким образом, мы получили 3 группы студентов в зависимости от уровня стресса: группа с низким уровнем стресса, группа со средним уровнем стресса, группа с высоким уровнем стресса. Тестирование на уровень стресса проводилось за 14-8 дней до наступления сессии. По половому распределению мы видим (Рис.22), что в каждом уровне стресса ведущей группой является женская, что связано с их общим большим количеством в выборке.

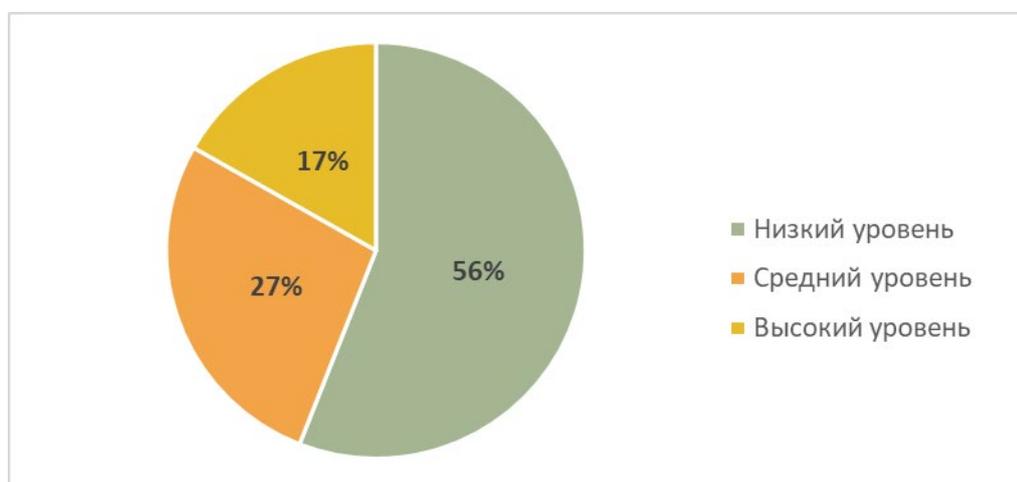


Рис.21 Актуальный уровень стресса

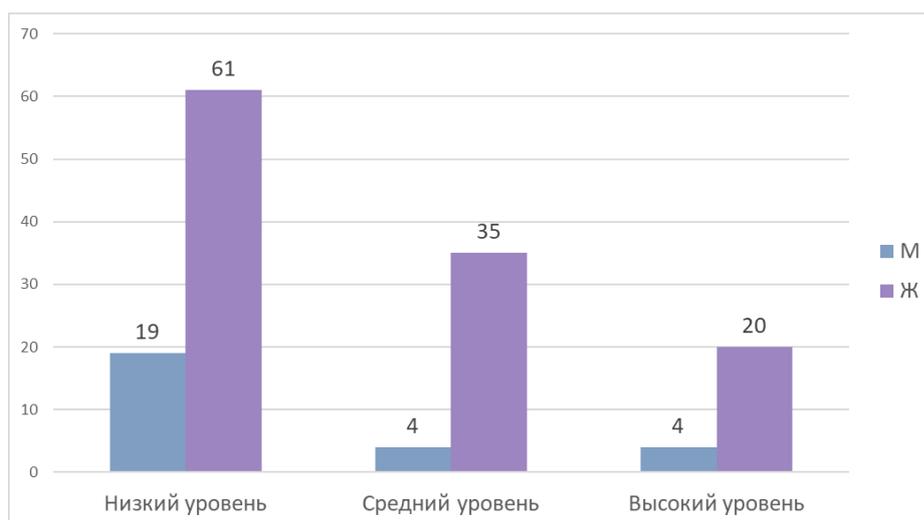


Рис.22 Актуальный уровень стресса у мужчин и женщин

Также студентов просили оценить по 5-и бальной шкале, насколько сильно изменился уровень их постоянно стресса за последний месяц. Средний

показатель вышел $4,04 \pm 1,13$, что говорит о повышении уровня стресса. По 10-и бальной шкале студенты дали оценку своему уровню волнения перед контрольными в разных форматах (Рис.23). Средний уровень волнения перед контрольной точкой в очном формате составил $7,52 \pm 2,17$, в дистанционном – $4,92 \pm 2,19$. Уровень волнения перед выходом в вебинар составил $5,92 \pm 2,77$, что в сравнении с волнениями перед контрольными точками показывает, что выходить в эфир в вебинаре для студентов является более стрессовым событием, чем проверка знаний в дистанционном формате, которая не обязательно проводится с использованием камеры.

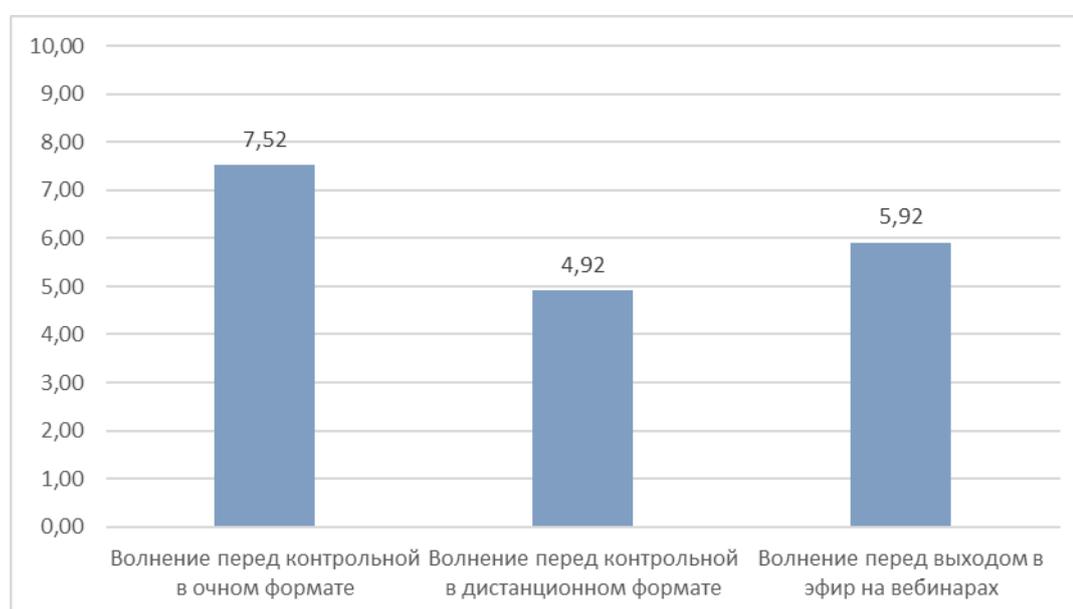


Рис.23 Уровень волнения перед контрольными точками

Таблица.4 Предпочтительный формат обучения у групп разного уровня стресса

Параметр	Очно, %	Дистанционно, %	50 на 50, %
Высокий уровень стресса	12	21	67
Средний уровень стресса	13	8	79
Низкий уровень стресса	21	13	66

Студентов трех уровней стресса попросили выделить преимущественный для них формат обучения (Табл.4). Смешанный формат обучения был выделен как наиболее желаемый для студентов всех групп. Наименее привлекательная форма обучения для студентов со средним и низким уровнем стресса — это

дистанционная форма обучения, в отличие от студентов с высоким уровнем стресса, для которых самым не желаемым оказался очный формат обучения. Это может быть связано с тем, что очный формат обучения является наиболее стрессогенным для группы с высоким уровнем стресса.

Выводы

Ведущими причинами стресса у студентов являются: большая учебная нагрузка, большие объемы материала для запоминания, сложности в понимании материала, а также - наличие отработок.

Главными физическим и соматическим проявлениями стресса являются ощущение постоянной нехватки времени, плохой сон и страх, тревога.

Большая часть выборки имеет низкий уровень стресса, однако, в последний месяц студенты отметили повышение уровня стресса. Больше всего учащиеся волнуются перед сдачей контрольных точек очно, однако выходить в эфир в вебинаре для студентов является более стрессовым событием, чем проверка знаний в дистанционном формате.

Смешанный формат обучения является предпочтительным для студентов всех групп выраженности стресса.

3.3. Различия в проявлении учебного стресса и психоэмоциональных особенностях студентов с разным уровнем стресса.

Мы проанализировали различия в проявлении учебного стресса у студентов с низким, средним и высоким уровнем стресса. Ведущими причинами стресса у студентов всех уровней выраженности стресса являются учебная нагрузка, большие объемы материала для запоминания, сложности в понимании материала, а также - наличие отработок, которые ведены в ПСПБГМУ для ликвидации задолженности по не сданным контрольным работам. (Табл.5, Рис.24). Наименее значимыми причинами у группы с низким уровнем стресса были жизнь вдали от родителей (3,38) и лишение стипендии из-за троек (3,4). У группы со средним уровнем стресса это так же лишение стипендии из-за троек (3,54) и жизнь вдали от родителей (4,28). У группы с высоким уровнем стресса самое незначительное это жизнь вдали от родителей (5) и стеснительность и застенчивость (5,13). Все три группы могут не беспокоятся о своей новой жизни вдали от родителей в связи с тем, что те, кто приехал учиться из другого города будут рады новому возможно долгожданному опыту проживания без надзора от родителей, в то время для тех, кто является местным, это не является стрессором. В то время как лишение стипендии из-за троек может мало волновать студентов из-за того, что объем выплаты не является достаточным для возникновения переживаний при риске ее лишиться.

Таблица.5 Причины учебного стресса у студентов с разной выраженность стресса

Параметры	Высокий уровень стресса		Средний уровень стресса		Низкий уровень стресса		F	p - уровень
	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.		
Большие объемы материала для запоминания	9,46	0,72	8,33	1,81	6,96	2,27	17,12	0,00
Большая учебная нагрузка.	9,38	0,82	8,59	1,52	7,29	2,07	15,78	0,00
Сложности в понимании материала	8,83	1,43	7,77	2,08	6,91	2,25	8,36	0,00
Наличие отработок	8,46	2,4	7,08	2,87	6,7	2,71	3,91	0,02
Излишне серьезное отношение к учебе.	8,42	1,79	6,44	2,15	5,54	2,76	12,71	0,00
Строгие преподаватели.	8,04	1,71	6,56	1,86	5,73	2,2	12,27	0,00
Страх перед будущим	7,88	2,83	5,92	2,63	4,28	2,49	19,28	0,00
Нежелание учиться	6,71	2,91	5,26	2,67	4,51	2,86	5,70	0,00
Проблемы в личной жизни.	6,29	3,67	4,41	3,02	3,95	2,64	5,90	0,00
Нерегулярное питание.	6,25	2,85	5,15	2,65	4,26	2,61	5,51	0,00

Неумение правильно организовать свой режим дня.	6,17	2,82	6,21	2,69	4,98	2,59	3,70	0,03
Лишение стипендии из-за троек	5,54	4,12	3,54	3,19	3,4	2,98	4,17	0,02
Стеснительность, застенчивость.	5,13	3,01	4,46	2,72	3,55	2,53	3,82	0,02
Жизнь вдали от родителей	5,00	3,3	4,28	2,63	3,38	2,44	4,04	0,00

Статистически значимые различия в причинах учебного стресса у групп с разным уровнем стресса отражены в Таблице 5. Статистические значимые различия были выявлены по всем причинам учебного стресса. К наиболее значимыми различиями на уровне $p < 0,01$ относятся большие объемы материала для запоминания, большая учебная нагрузка, сложности в понимании материала, излишне серьезное отношение к учебе, строгие преподаватели, страх перед будущим, нежелание учиться, проблемы в личной жизни, нерегулярное питание, жизнь вдали от родителей. К наиболее значимыми различиями на уровне $p < 0,05$ относятся наличие отработок, неумение правильно организовать свой режим дня, лишение стипендии из-за троек, стеснительность, застенчивость.

Для группы с высоким уровнем стресса все перечисленные причины вносят статистически значимо больший вклад в картину стресса по сравнению с группой с низким и средним уровнем стресса.

Студенты со средним уровнем стресса статистически достоверно чаще, чем студенты с низким уровнем стресса, испытывают страх и тревогу от таких причин, как строгие преподаватели, излишне серьезное отношение к учебе, проблемы в личной жизни и страх перед будущим.

Благодаря более серьезному отношению к учебе, студенты с высоким уровнем стресса чаще переживают касательно недопонимания изученного материала, отношения к ним преподавателей, потенциальное лишение стипендии за недостаточную успеваемость и наличие отработок для ликвидации учебных задолженностей, которые могут появляться по причине неумения эффективно распределить свое время, и что в совокупности в итоге может приводить к снижению желания учиться.

Студенты со средним уровнем стресса, в отличие от студентов с низким уровнем стресса, чаще тревожатся при взаимодействии со строгими преподавателями и из-за проблем в личной жизни, что в совокупности с излишне серьезным отношением к учебе провоцирует большой страх перед будущим.

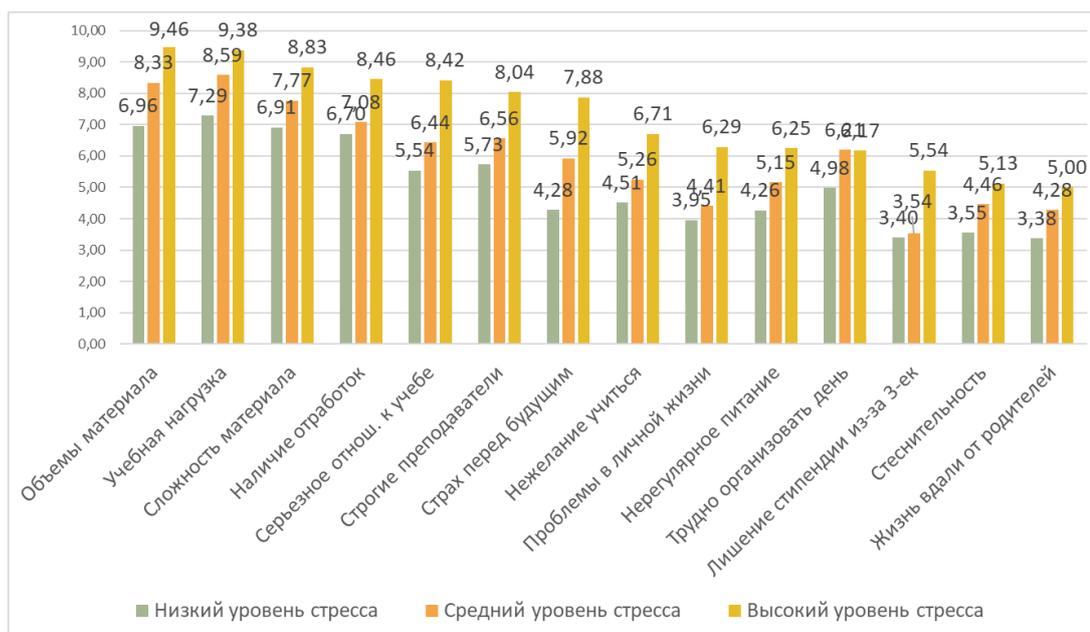


Рис.24 Причины учебного стресса

Анализ сопровождающих учебный стресс физических и соматических проявления показал, что ведущими для всех трех групп является спешка, ощущение постоянной нехватки времени (Табл.6, Рис.25). У студентов с низким уровнем стресса на втором месте стоит плохой сон (5,68), на третьем – страх и тревога (5,15). Студенты со средним уровнем стресса вторым

выбрали так же плохой сон (6,74), третьим низкую работоспособность, повышенную утомляемость (6,64). У группы с высоким уровнем стресса в тройку самых выраженных показателей помимо первого входит страх, тревога (8,88), плохое настроение и депрессия (8,33). Меньше всего для студентов характерны проблемы с ЖКТ, затрудненное дыхание и боли в сердце. Как мы видим, самое главное проявление стресса представляет собой спешка, ощущение постоянной нехватки времени, что связано со сложностью адаптации к новым учебным нагрузкам на первом курсе. В отличие от двух других групп, у студентов с высоким уровнем стресса на втором месте стоит чувство тревоги и страха, а не плохой сон, показывая нам, что данная группа не обладает достаточными механизмами регуляции своего состояния для устранения подобной аффективной симптоматики. То, что самыми нераспространенными проявлениями стресса являются соматическими симптомами, можно объяснить тем, что актуальное переживание стресса и тревоги за год еще не успело соматизироваться. При отсутствии надлежащих и эффективных способов совладания со стрессом, есть вероятность прогрессирования данного показателя с течением времени.

Таблица.6 Проявления учебного стресса

Параметры	Высокий уровень стресса		Средний уровень стресса		Низкий уровень стресса		F	p - уровень
	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.		
Спешка, ощущение постоянной нехватки времени.	9,42	0,97	8,44	1,7	6,33	2,6	24,33	0,00
Страх, тревога.	8,88	1,3	6,51	1,8	5,15	2,61	26,24	0,00
Плохое настроение, депрессия.	8,33	2,1	5,59	2,06	3,98	2,32	36,82	0,00
Плохой сон	8,33	2,79	6,74	2,52	5,68	2,99	8,46	0,00
Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	8,17	1,49	6,08	2,22	4,74	2,42	22,57	0,00
Невозможность избавиться от посторонних мыслей.	7,75	2,4	5,62	2,23	4,74	2,39	15,29	0,00
Потеря уверенности, снижение самооценки.	7,58	2,22	6,05	2,72	3,90	2,51	23,35	0,00
Головные боли.	7,58	2,65	4,26	2,74	3,06	1,97	35,09	0,00
Низкая работоспособность, повышенная утомляемость.	7,58	2,76	6,64	2,48	4,80	2,76	13,27	0,00

Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания.	7,25	2,52	6,13	2,57	5,08	2,82	7,17	0,00
Раздражительность, обидчивость.	6,92	2,92	5,77	2,58	3,81	2,33	17,64	0,00
Учащенное сердцебиение, боли в сердце.	5,21	3,01	2,67	2,32	2,23	1,94	16,36	0,00
Нарушение социальных контактов, проблемы в общении.	5,17	2,96	3,23	2,12	2,5	2,04	13,12	0,00
Напряжение или дрожание мышц.	5,17	3	3,54	2,73	2,75	2,22	8,7	0,00
Затрудненное дыхание.	4,42	3,23	2,03	1,98	1,74	1,39	17,5	0,00
Проблемы с ЖКТ	4,33	3,13	3,05	2,56	2,08	1,57	10,44	0,00

Анализ различий в проявлениях учебного стресса у групп с разной выраженностью стресса показал присутствие статистически значимых отличий, которые отображены в Таблице 6.

Студенты с высоким уровнем стресса статистически значимо чаще ($p \leq 0,01$), по сравнению со студентами с низким и средним уровнем стресса, демонстрируют ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами, невозможность избавиться от посторонних мыслей, повышенную отвлекаемость, плохую концентрация внимания, раздражительность, обидчивость, плохое настроение, депрессию, страх, тревогу, потерю уверенности, снижение самооценки, спешку, ощущение постоянной нехватки времени, плохой сон, нарушение социальных контактов, проблемы в общении, учащенное сердцебиение, боли в сердце, затрудненное

дыхание, проблемы с ЖКТ, напряжение или дрожание мышц, головные боли, низкую работоспособность и повышенную утомляемость.

Студенты со средним уровнем стресса статистически значимо чаще ($p \leq 0,01$), по сравнению со студентами с низким уровнем стресса, демонстрируют ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами, невозможность избавиться от посторонних мыслей, плохое настроение, депрессию, страх, тревогу, нарушение социальных контактов, проблемы в общении, учащенное сердцебиение, боли в сердце, затрудненное дыхание, напряжение или дрожание мышц и головные боли.

На основе этого мы можем удостовериться что набор симптомов, статистически значимо присущий студентам с высоким показателем стресса предполагает, что данный уровень стресса является дезадаптивным.

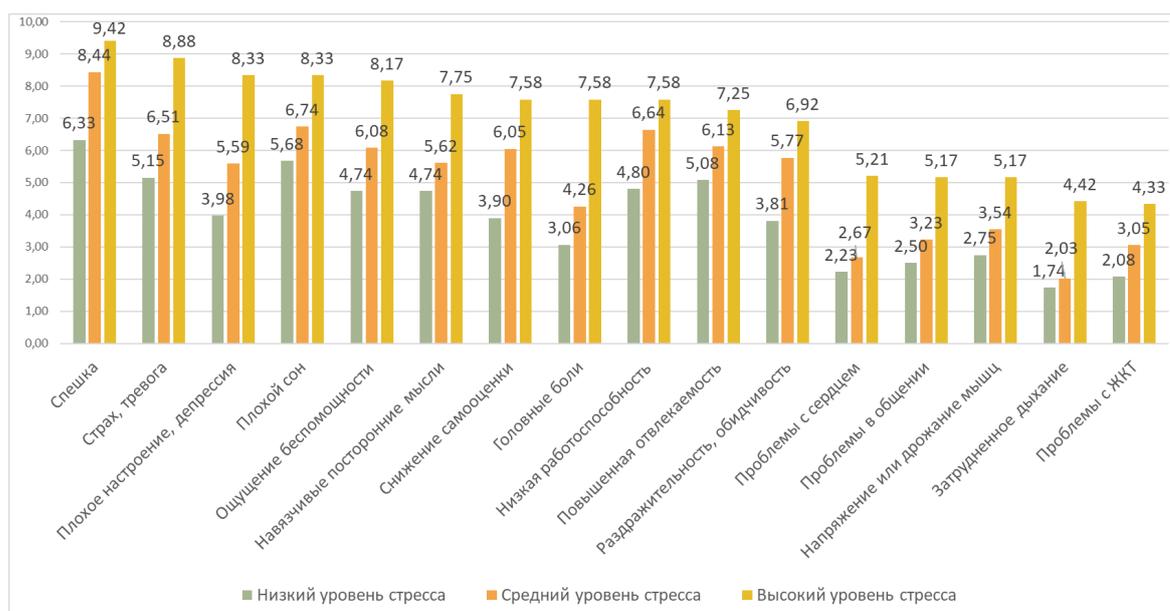


Рис.25 Проявления учебного стресса

При анализе уровня тревожности у групп студентов с разным уровнем стресса, мы закономерно видим, что показатели как личностной, так и ситуативной тревожности выше у группы с высоким уровнем стресса и меньше всего у группы с низким уровнем стресса (Табл.7, Рис.26). Во всех трех группах уровень ситуативной тревожности выше личностной, что может

объясняться тем, что тестирование на выборке проводилось за 14-7 дней до начала сессии.

Таблица.7 Уровни тревожности (тест Спилбергера-Ханина)

Параметры	Высокий уровень стресса		Средний уровень стресса		Низкий уровень стресса		F	p - уровень
	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.		
Ситуативная тревожность	58,43	10,55	47,84	12,21	41,71	12,53	17,23	0,00
Личностная тревожность	56,52	9,34	47,21	8,48	40,53	10,27	25,54	0,00

Анализ различий в уровнях ситуативной и личностной тревожности среди групп разной выраженности стресса показал присутствие статистически значимых отличий ($p \leq 0,01$) (Табл.7). Уровень личностной и ситуативной тревожности статистически значимо повышается от группы с низким к группе с высоким уровнем стресса.

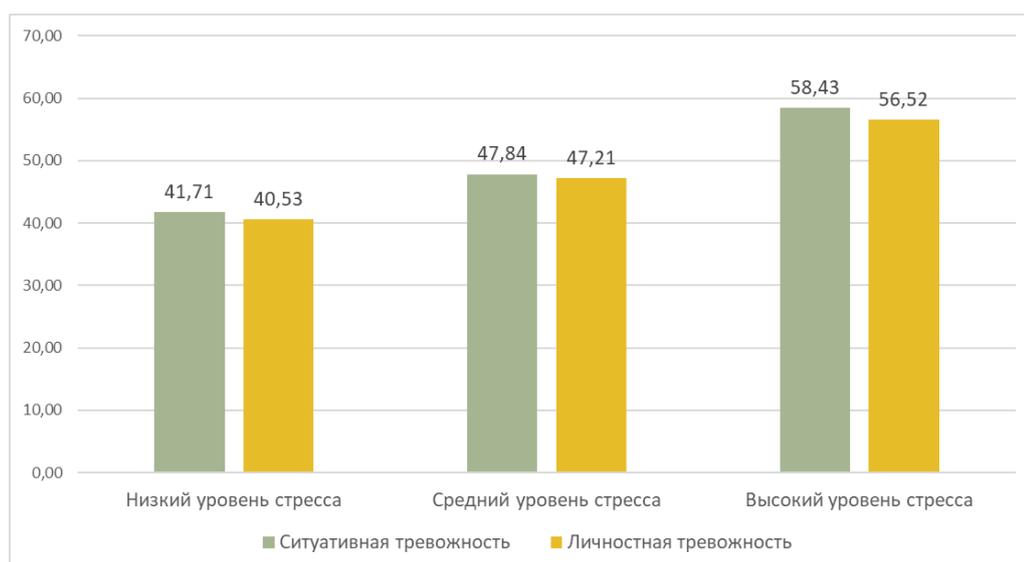


Рис.26 Средние уровни тревожности (тест Спилбергера-Ханина)

По анализу средних значений результатов опросника SCL-90 у группы с высоким уровнем стресса отмечается повышенный уровень выраженности

депрессии (2,09) (Табл.8, Рис.27). Следующие за ним показатели тревожности (1,94), навязчивости (1,87), сенсетивности (1,58) и соматизации (1,54) выражены в средней степени. У группы со средним уровнем уровень депрессии выражен в средней степени (1,41), остальные следующие за ним показатели навязчивости (1,37), сенсетивности (1,2) и тревожности (1,01) имеют низкий уровень выраженности. У группы с низким уровнем стресса все ведущие симптомы - навязчивости (1,01), депрессия (0,93) и сенсетивность (0,68) имеют низкий уровень выраженности.

Получается, что среди всей выборки выраженные комплексы переживаний и симптомов испытывают группа с высоким уровнем стресса, и тенденцию к этому наблюдается у группы с средним уровнем стресса. У группы с низким уровнем стресса подобного не замечено, что вероятно всего связано с достаточной эффективностью их совладающего поведения.

Таблица.8 Психоэмоциональные особенности (SCL-90)

Параметры	Высокий уровень стресса		Средний уровень стресса		Низкий уровень стресса		F	p - уровень
	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.		
Депрессия	2,09	0,71	1,41	0,71	0,93	0,63	27,16	0,00
Тревожность	1,94	0,83	1,01	0,56	0,68	0,58	36,12	0,00
Навязчивость	1,87	0,61	1,37	0,58	1,01	0,65	17,36	0,00
Сенситивность	1,58	0,8	1,20	0,66	0,68	0,53	21,58	0,00
Соматизация	1,54	0,92	0,73	0,53	0,60	0,48	22,36	0,00
Враждебность	1,06	0,83	0,75	0,49	0,55	0,52	7,22	0,00
Паранойяльность	0,99	0,67	0,74	0,67	0,48	0,53	7,04	0,00
Психотизм	0,71	0,52	0,46	0,41	0,35	0,45	5,73	0,00
Фобия	0,71	0,7	0,27	0,3	0,25	0,34	11,13	0,00

Анализ различий психоэмоциональных особенностей между тремя группами выявил достоверные различия в таких показателях, как соматизация, навязчивость, сенситивность, депрессия, тревожность, враждебность, фобия, паранойяльность и психотизм ($p \leq 0,01$) (Табл. 8).

По сравнению с двумя другими группами, группа студентов с выраженным уровнем стресса статистически более склонна проявлять весь спектр симптоматики: переживать навязчивые мысли, испытывать чувство собственной неполноценности в сравнении с другими в сочетании с обостренным чувством осознания собственного Я, соматическую симптоматику, переживать подавленность, тоску и снижение мотивации, повышенную тревожность и ощущение необоснованного страха. Этим студентам более свойственна стойкая иррациональная реакция страха, подозрительности, иллюзии, проявления негативного аффективного состояния злости и избегающий, изолированный, стиль жизни.

Так же у группы со средним уровнем стресса статистически более значима, по сравнению с группой с низким уровнем стресса, выраженность депрессии, навязчивости, сенсетивности, тревожности, враждебности, соматизации и фобии.

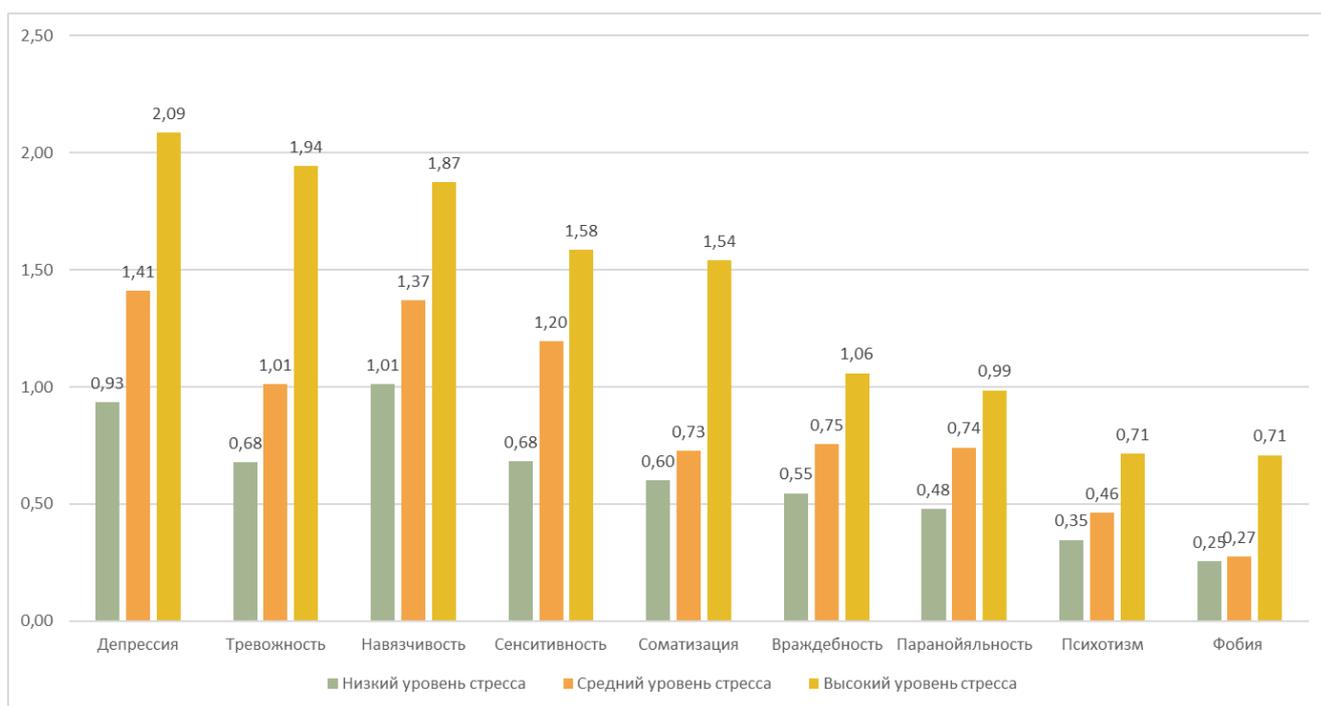


Рис.27 Психоэмоциональные особенности (SCL-90)

Выводы

Ведущими причинами стресса у студентов всех уровней выраженности стресса являются учебная нагрузка, большие объемы материала для запоминания, сложности в понимании материала и наличие отработок. Наименее значимыми причинами у группы с низким и средним уровнем стресса это жизнь вдали от родителей и лишение стипендии из-за троек; у группы с высоким уровнем стресса это жизнь вдали от родителей и стеснительность и застенчивость.

Такие причины стресса, как строгие преподаватели, большая учебная нагрузка, сложности в понимании материала, жизнь вдали от родителей, неумение правильно организовать свой режим дня, нерегулярное питание, излишне серьезное отношение к учебе, нежелание учиться, большие объемы материала для запоминания, наличие отработок, лишение стипендии из-за троек, стеснительность, застенчивость, страх перед будущим и проблемы в личной жизни являются более значимыми и вызывают больший стресс у группы студентов с высоким уровнем стресса по сравнению с двумя другими группами студентов.

Для группы с высоким уровнем стресса все перечисленные причины вносят статистически значимо ($p \leq 0,01$) больший вклад в картину стресса по сравнению с группой с низким и средним уровнем стресса.

Студенты со средним уровнем стресса статистически достоверно чаще ($p \leq 0,01$), чем студенты с низким уровнем стресса, испытывают страх и тревогу от таких причин, как строгие преподаватели, излишне серьезное отношение к учебе, проблемы в личной жизни и страх перед будущим.

Главным физическим и соматическим проявлением стресса для всех трех групп является спешка, ощущение постоянной нехватки времени. Наименьшую значимость представляют соматические проявления в виде телесных недомоганий. Студенты с высоким уровнем стресса статистически значимо чаще ($p \leq 0,05$), по сравнению со студентами с низким и средним

уровнем стресса, испытывают весь спектр физических и соматических проявлений стресса. Студенты со средним уровнем стресса статистически значимо чаще ($p \leq 0,05$), по сравнению со студентами с низким уровнем стресса, демонстрируют ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами, невозможность избавиться от посторонних мыслей, плохое настроение, депрессию, страх, тревогу, нарушение социальных контактов, проблемы в общении, учащенное сердцебиение, боли в сердце, затрудненное дыхание, напряжение или дрожание мышц и головные боли.

Наибольший уровень личностной и ситуативной тревожности у группы с высоким уровнем стресса и наименьший у группы с низким уровнем стресса. Уровень личностной и ситуативной тревожности статистически значимо повышается от группы с низким к группе с высоким уровнем стресса ($p \leq 0,01$).

У студентов с выраженным уровнем стресса выражен показатель депрессии. Остальные показатели тревожности, навязчивости, сенситивности и соматизации выражены в средней степени. У двух других групп показатели выражены в средней или низкой степени.

По сравнению с другими группами, группа студентов с выраженным уровнем стресса статистически более склонна проявлять весь спектр симптоматики. У группы со средним уровнем выраженности стресса статистически более значима, по сравнению с группой с низким уровнем стресса, выраженность депрессии, навязчивости, сенситивности, тревожности, враждебности, соматизации и фобии.

3.4. Результаты исследования адаптационных ресурсов у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.

Адаптационные ресурсы, изучаемые в данной работе, включают в себя следующее: стратегии совладания со стрессом, особенности саморегуляции поведения, личностный адаптационный потенциал (моральная нормативность, нервно психическая устойчивость, коммуникативный потенциал)

Был проведен анализ копинг-стратегий у групп с разным уровнем стресса (Табл.9, Рис.28). По результату мы видим, что у групп с высоким и средним уровнем стресса два самых частых используемых копинга сходны – это самоконтроль и бегство-избегание. Различия заключаются в копингах, находящихся на третьем месте – у группы с высоким стрессом это планирование решения проблем, а у студентов со средним уровнем стресса – положительная переоценка. Это говорит о том, что учащиеся, уровень стресса которых превышает норму, чаще всего справляются со стрессорами благодаря излишнему контролю своих действий и игнорированием проблемы.

У студентов с низким уровнем стресса самыми частыми копинг стратегиями являются самоконтроль (15,38), положительная переоценка (13,62) и планирование решения проблемы (13,51). Это говорит о том, что учащиеся, уровень стресса которых в норме, чаще всего предпринимают попытки справиться со стрессором контролированием своей деятельности, восприятия ситуации как возможности личностного роста и планирования целенаправленной деятельности для решения проблемы.

Таблица.9 Копинг стратегии (тест Лазаруса)

Параметры	Высокий уровень стресса		Средний уровень стресса		Низкий уровень стресса		F	p - уровень
	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.		
Бегство-избегание	14,5	5,03	13,41	3,43	11,67	4,17	5,251	0,006
Самоконтроль	15,33	4,22	15,82	3,6	15,38	3,68		0,814
Поиск социальной поддержки	12,25	2,97	11,97	3,31	11,71	3,2		0,748
Положительная переоценка	12,25	3,17	13,38	3,92	13,62	3,32		0,24
Конфронтация	10,04	3,11	9,1	3,19	8,47	2,7		0,064
Принятие ответственности	9,33	2,82	9,08	2,25	7,85	2,44	5,169	0,007
Планирование решения проблемы	12,63	3,39	13,03	3,14	13,51	3,22		0,456
Дистанцирование	10,08	4,78	10,97	3,27	8,85	3	5,265	0,006

Анализ различий между тремя группами по частоте применения копинг-стратегий выявил достоверные различия ($p < 0.01$) в таких показателях, как дистанцирование, бегство-избегание и принятие ответственности (Табл.9). В стрессовых ситуациях студенты с высоким уровнем стресса более подвержены реагировать на ситуацию путем игнорирования, снижения степени эмоциональной вовлеченности в проблему, в то же время понимая свою роль в возникновении проблемы, по сравнению со студентами с низким уровнем стресса.

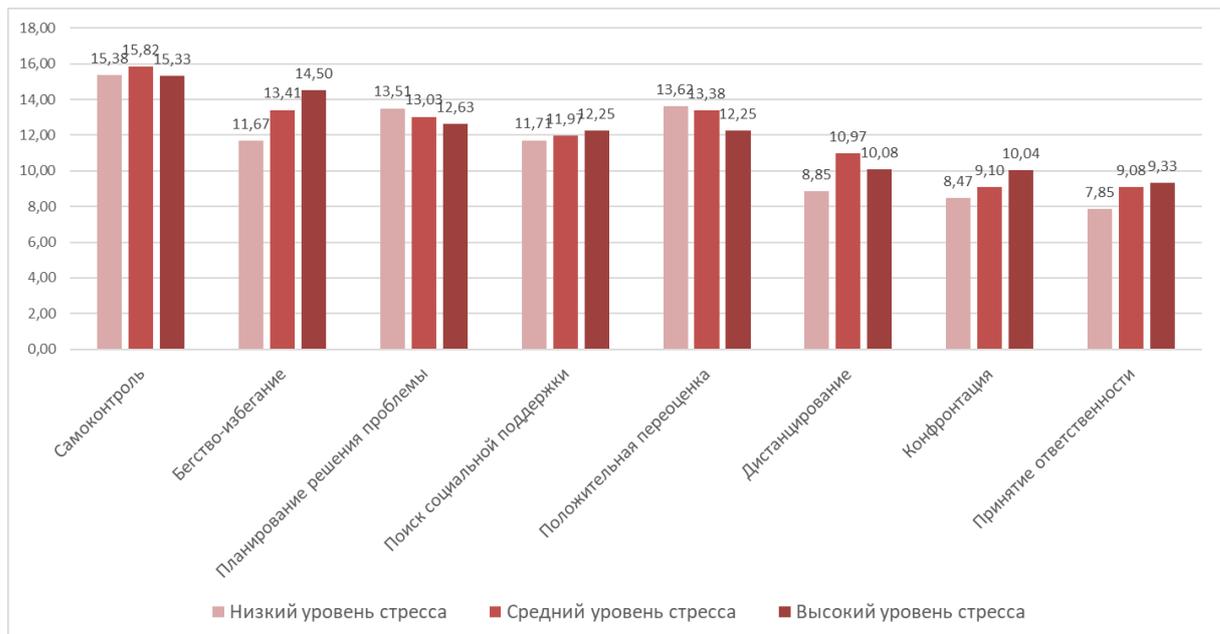


Рис.28 Копинг стратегии (тест Лазаруса)

Студентов так же опросили касательно совладающего поведения, применяемого ими в ситуации стресса (Рис.29). Самыми распространенными способами борьбы со стрессом были выбраны употребление вкусной еды (37,1%), просмотр видео (35%), и сон (10,5). Здесь стоит отметить, что у студентов преобладают положительные и неструктивные способы совладающего поведения. Меньше всего студенты в случае стресса пытаются справиться с ним с помощью секса (1,4%) и общения с друзьями (1,4%), что может говорить о том, что у данной выборке студентов могут быть проблемы с налаживанием межличностных связей ввиду многих причин, одними из которых могут быть возраст, форма обучения, поступление на первый курс.

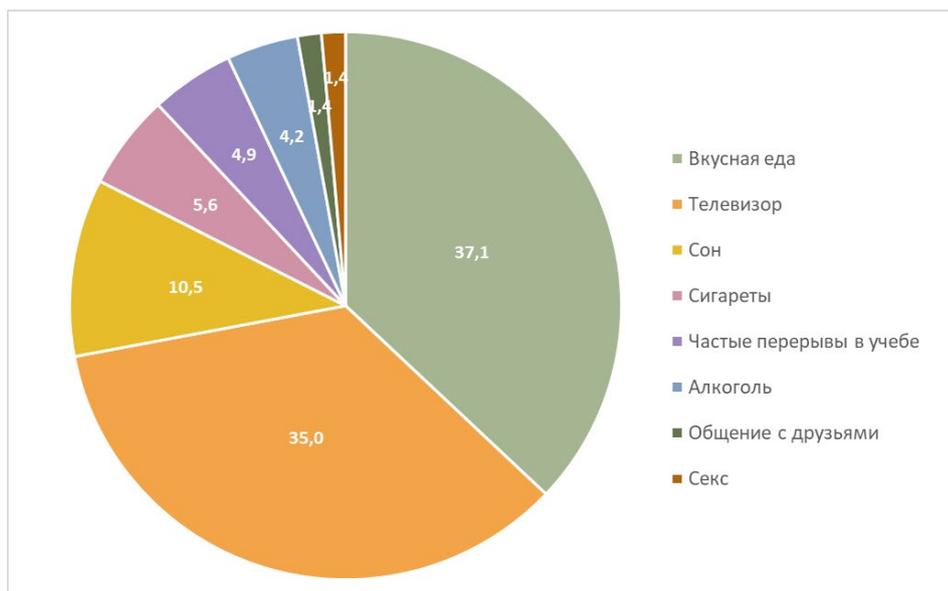


Рис.29 Совладающее поведение

По результату анализа средних значений показателей методики «Стиль саморегуляции поведения (Моросанова В.И.)» мы можем выделить различные аспекты саморегуляции, присущих группам с разным уровнем стресса (Рис.30). У группы с низким уровнем стресса ведущими аспектами являются планирование (6,67) и программирование (6,58), что совпадает с ведущими стилями саморегуляции у группы с высоким уровнем стресса – программирование (6,5) и планирование (6,42). Ведущими показателями в студентов со средним уровнем стресса является оценивание результатов (6,37) и программирование (6,34).

Наименьшую выраженность в группе с высоким уровнем стресса имеет аспект моделирования (4,42). Меньше всего у студентов с низким и средним уровнем стресса выражен аспект самостоятельности (3,84 и 4,53 соответственно).

Общий уровень саморегуляции выше у группы с низким уровнем стресса (31,97) и ниже всего у группы с высоким уровнем (29,58) (Рис.31). Получается, чем выше общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции, тем ниже уровень стресса.

Таблица.10 Тест Моросанова

Параметры	Высокий уровень стресса		Средний уровень стресса		Низкий уровень стресса		F	p - уровень
	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.		
Общий уровень саморегуляции	29,58	6,11	30,11	4,27	31,97	4,96		0,05
Программирование	6,50	1,4	6,34	1,51	6,58	1,75		0,73
Планирование	6,42	1,74	5,97	1,85	6,67	1,84		0,16
Оценивание результатов	6,08	1,84	6,37	1,22	6,47	1,38		0,51
Самостоятельность	5,42	2,67	4,53	2,32	3,84	2,11	4,74	0,01
Гибкость	5,00	1,74	6,00	1,56	6,16	1,64	4,73	0,01
Моделирование	4,42	1,64	5,53	1,52	6,53	1,57	18,24	0,00

Анализ различий между тремя группами по выраженности аспектов саморегуляции выявил достоверные различия ($p < 0,01$) в таких показателях, как моделирование, гибкость и самостоятельность (Табл.8).

Студенты с высоким уровнем стресса статистически значимо реже пользуются моделированием, гибкостью, и чаще самостоятельностью как аспектом саморегуляции, чем студенты с низким уровнем стресса. Они менее склонны выделять значимые условия достижения целей, чем студенты двух других групп; по сравнению со студентами другого уровня стресса они труднее привыкают к переменам в жизни, но в нестабильной обстановке чаще склонны самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, а не следовать чужим советам.

Так же студенты со средним уровнем стресса статистически значимо больше, чем студенты с высоким уровнем и меньше, чем студенты с низким уровнем стресса прибегают к аспекту моделирования.

Так же наблюдается тенденция к снижению общего уровня саморегуляции от группы с низким уровнем стресса к группе с высоким уровнем стресса.

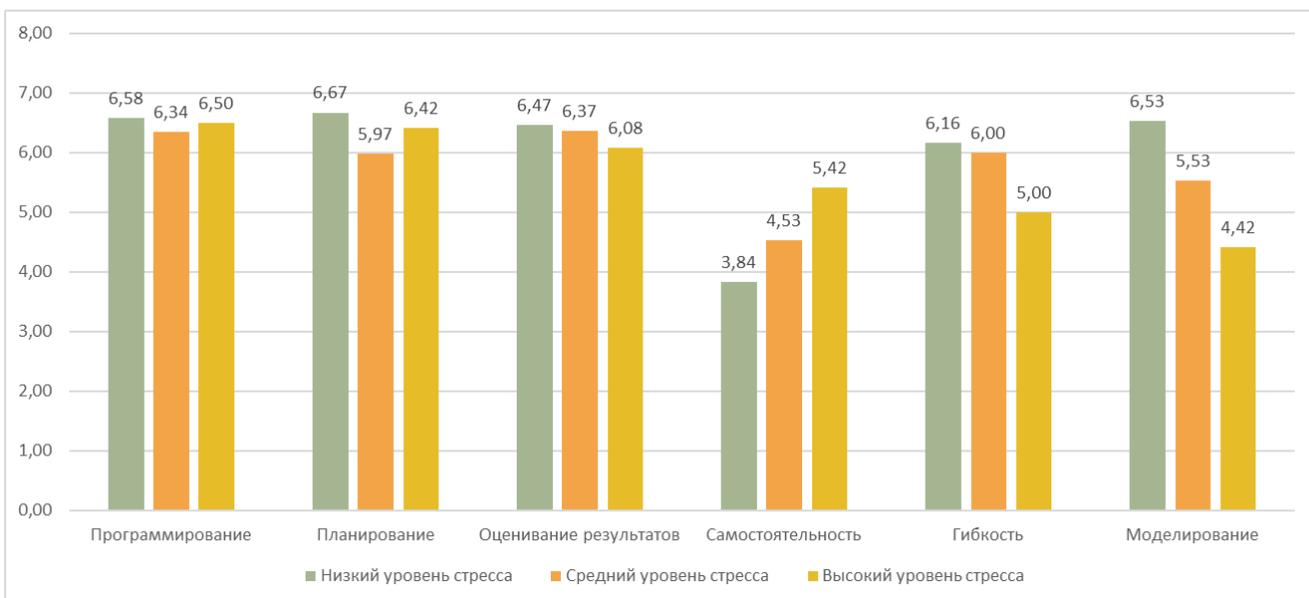


Рис.30 Стиль саморегуляции (Тест Моросанова)

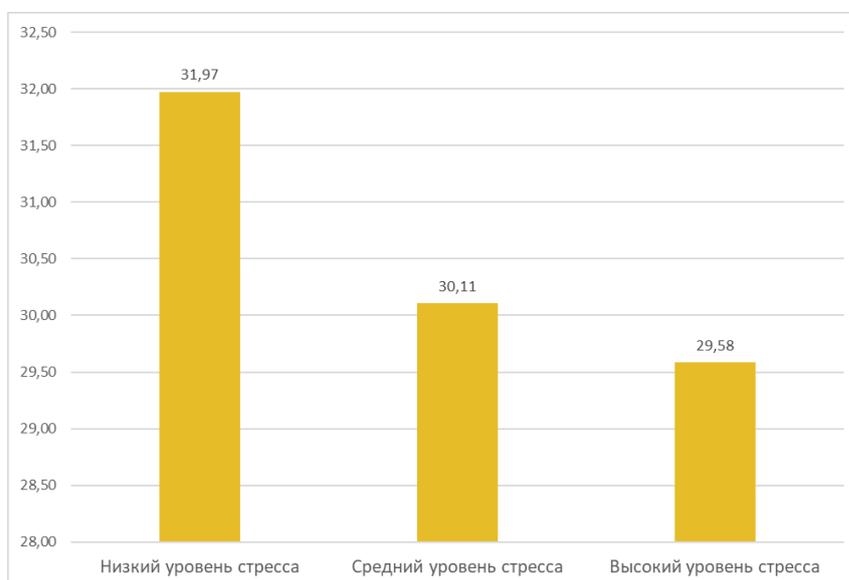


Рис.31 Общий уровень саморегуляции

Анализ средних значений личностного адаптационного потенциала студентов при помощи методики МЛО, показал, что у студентов средний уровень адаптационных способностей (Табл.11, Рис.32). Показатели всех шкал находятся в среднем диапазоне, что свидетельствует о том, что в целом у испытуемых нет выраженных проблем в общении, присутствует умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими, конфликтность невысокая. Они способны регулировать свое поведение, без ущерба для себя сочетают свои морально-этические нормы, нормы общества и отношение к требованиям ближайшего социального окружения. Обладая достаточным

личным адаптационным потенциалом, без существенных проблем адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения.

У группы с высоким уровнем стресса показатель нервно-психической устойчивости находится ниже нормы (2,26), что свидетельствует о том, что у данной группы студентов низкий уровень поведенческой регуляции, отсутствует адекватная самооценка и реальное восприятие действительности. Несмотря на это, личностный потенциал данной группы находится в пределах нормы (3,21), из чего мы можем сказать, что в целом студенты данной группы способны регулировать свое поведение.

Таблица.11 Многоуровневый личностный опросник (МЛО)

Параметры	Высокий уровень стресса		Средний уровень стресса		Низкий уровень стресса		F	p - уровень
	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.		
Моральная нормативность	5,83	1,58	6,89	1,53	6,65	1,79	3,25	0,00
Коммуникативный потенциал	3,75	1,54	4,87	1,61	5,73	1,65	14,58	0,00
Личный адаптационный потенциал	3,21	1,41	4,95	1,47	6,14	1,8	30,07	0,04
Нервно-психическая устойчивость	2,96	1,23	4,79	1,53	6,19	1,79	37,87	0,00

Анализ различий личностного адаптационного потенциала по методике МЛО между тремя группами выявил достоверные различия во всех показателях: нервно-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, личный адаптационный потенциал ($p <$

0,01) (Табл.32). Студенты с низким уровнем стресса, по сравнению со студентами со средним и высоким уровнями стресса, статистически значимо способны эффективнее регулировать свое поведение, устанавливать контакты с окружающими и соблюдать общепринятые нормы поведения. Они обладают развитой стрессоустойчивостью, лучше адаптируются к новым условиям деятельности, эффективнее ориентируются в ситуации и быстрее вырабатывают стратегию своего поведения.

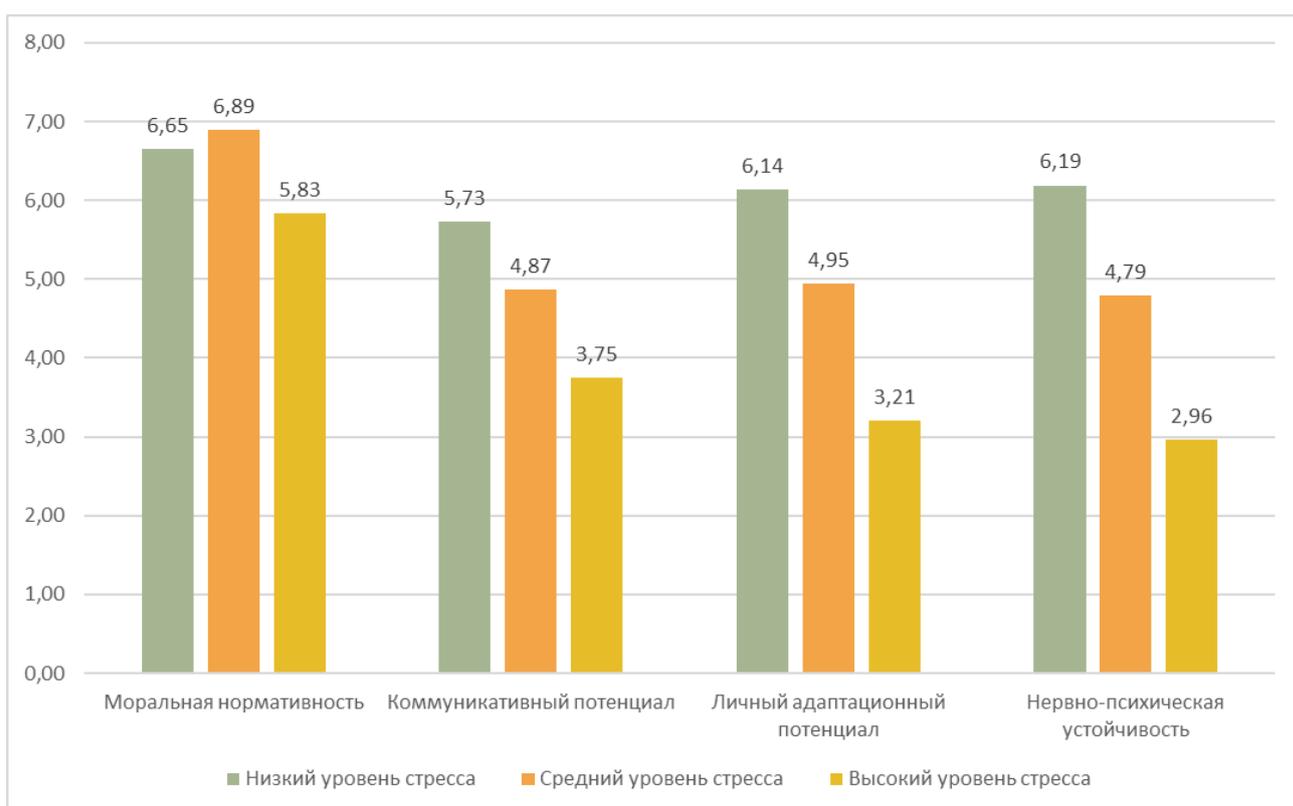


Рис.32 Многоуровневый личностный опросник (МЛО)

Выводы

У групп с высоким и средним уровнем стресса на первых и последних местах стоят одни и те же копинги: ведущими являются самоконтроль и бегство-избегание. У студентов с низким уровнем стресса самыми частыми копинг стратегиями являются самоконтроль и положительная переоценка.

В стрессовых ситуациях студенты с высоким уровнем стресса более подвержены реагировать на ситуацию путем игнорирования, принятия своей ответственности, и более вероятна стратегия снижения степени

эмоциональной вовлеченности в проблему по сравнению со студентами с низким уровнем стресса.

У групп с низким и высоким уровнем стресса ведущими аспектами является планирование и программирование. Ведущими показателями в студентов со средним уровнем стресса является оценивание результатов и программирование.

Студенты с высоким уровнем стресса статистически значимо реже пользуются моделированием, гибкостью, и чаще самостоятельностью как аспектами саморегуляции, чем студенты с низким уровнем стресса. Студенты со средним уровнем стресса статистически значимо больше, чем студенты с высоким уровнем и меньше, чем студенты с низким уровнем стресса прибегают к аспекту моделирования.

У всех групп студентов отмечается средний уровень адаптационных способностей. У группы с высоким уровнем стресса показатель нервно-психической устойчивости находится ниже нормы, но в совокупности с личностным адаптационным потенциалом, что у данной группы в пределах нормы, можно сказать, что в целом студенты данной группы способны регулировать свое поведение.

Уровень нервно-психической устойчивости, коммуникативного потенциала, моральной нормативности и личного адаптационного потенциала у студентов с низким уровнем стресса статистически выше в сравнении с двумя другими группами.

Самыми распространенными способами борьбы со стрессом были выбраны употребление вкусной еды, просмотр видео и сон.

3.5. Анализ взаимосвязей ведущих стратегий совладания и причин учебного стресса у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.

Был проведен корреляционный анализ между причинами стресса и стратегиями совладания, особенностями саморегуляции и личным адаптационным потенциалом для выявления что больше всего помогает студентам адаптироваться к определенным причинам стресса. Рассмотрим полученные взаимосвязи у студентов (Рис.33). Указанные показатели образуют тесную структуру взаимосвязей. Бегство-избегание, принятие ответственности, гибкость и моделирование являются у студентов наиболее важными стратегиями в борьбе с причинами стресса.

Большинство причин стресса имеют положительные связи с показателями «бегство-избегание» и «принятием ответственности».

Чем чаще учащиеся способны признать свою роль в возникновении проблемы, чувствовать за это вину и прибегать, порой, к излишней самокритике и чем чаще они прибегают к уклонению от ответственности, игнорированию проблемы и бегству в фантазии, тем большей причиной стресса для них являются такие причины, как: большой объем материала, наличие отработок, строгие преподаватели, лишение стипендии, сложности в понимании материала, излишне серьезное отношение к учебе, большая учебная нагрузка, стеснительность, неумение распорядиться финансами, неумение планировать свой день, страх перед будущим, нерегулярное питание и личные проблемы,. «Принятие ответственности» имеет больше связей по сравнению с «бегством-избеганием», но оба показателя имеют множественные связи.

Большинство причин стресса имеют отрицательные связи с показателями «гибкость» и «моделирование».

Чем ниже у студента способность перестраивать свои планы при изменениях, происходящий во внешнем и его внутреннем мире и чем хуже у

него получается осознать свои способности и оценить внешние обстоятельства для построения реалистичных целей и их достижения, тем большей причиной стресса для них являются такие причины, как: большой объем материала, большая учебная нагрузка наличие отработок, нежелание учиться, излишне серьезное отношение к учебе, сложности в понимании материала, строгие преподаватели, неумение распорядиться финансами, неумение планировать свой день, личные проблемы, страх перед будущим, нерегулярное питание и стеснительность. «Моделирование» имеет больше связей по сравнению с «гибкостью», но оба показателя имеют множественные связи.

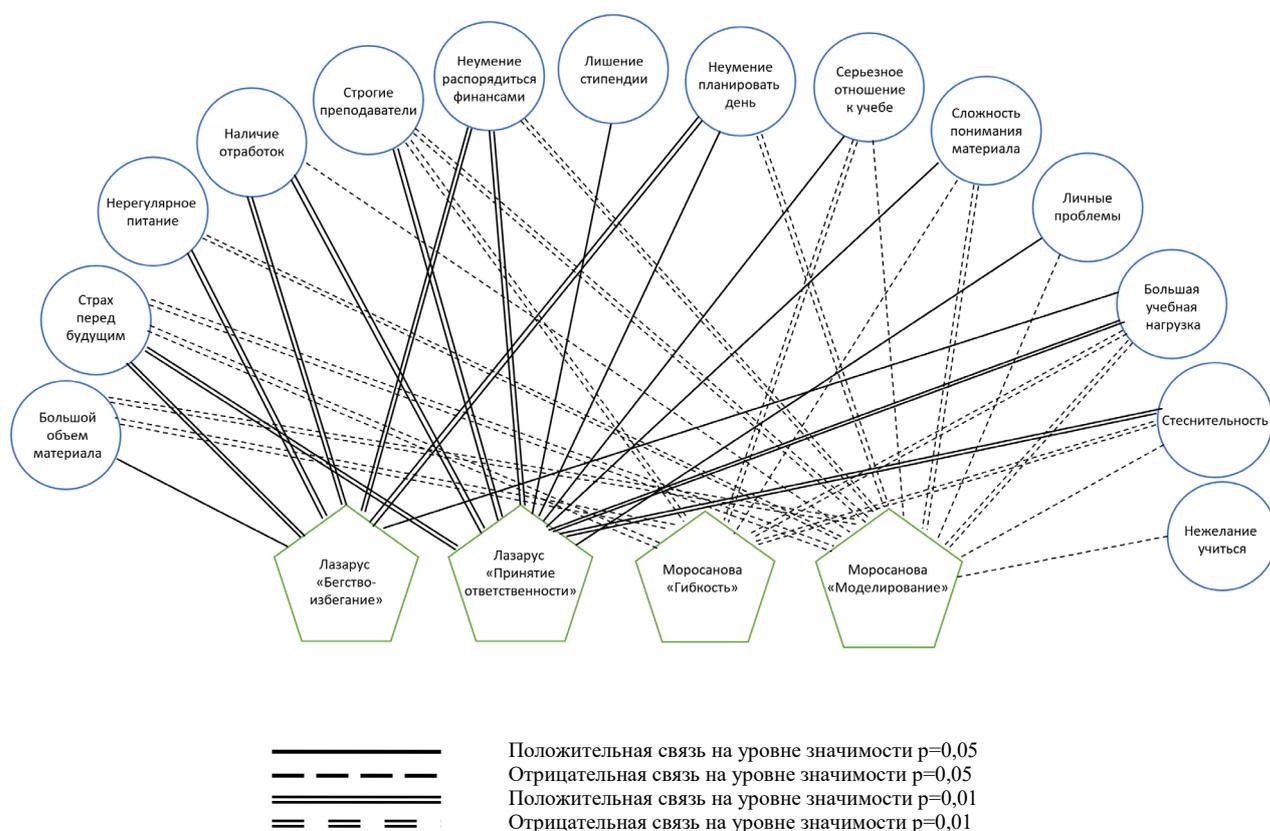


Рис. 33 Взаимосвязи ведущих стратегий совладания со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов

Рассмотрим взаимосвязи стратегий совладания и особенностей саморегуляции со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов с низким уровнем стресса (Рис.34). Системообразующими показателями являются «бегство-избегание», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки» и «нервно-психическая устойчивость».

Показатель «бегство-избегание» положительно коррелирует со стеснительностью ($p \leq 0,05$), наличием отработок ($p \leq 0,01$), неумением планировать свой день ($p \leq 0,01$), неумением распоряжаться финансами ($p \leq 0,01$) и страхом перед будущим.

Чем выше у студентов стресс от учебы, тем меньше они стараются задумываться о будущем, предпочитают игнорировать проблему тайм менеджмента, финансовой безграмотности и наличия отработок, а те, кто застенчивый, стараются избегать стрессоров. Подобные стратегии, вероятно, применяются для быстрого снижения эмоционального напряжения, что помогает держать уровень стресса на адаптивном уровне.

Показатель «принятие ответственности» положительно коррелирует с лишением стипендии ($p \leq 0,05$), наличием отработок ($p \leq 0,05$), личными проблемами ($p \leq 0,05$), неумением планировать свой день ($p \leq 0,05$), большой учебной нагрузкой ($p \leq 0,05$), неумением распорядиться ограниченными финансами ($p \leq 0,01$), страхом перед будущим ($p \leq 0,01$), строгими преподавателями ($p \leq 0,01$) и стеснительностью ($p \leq 0,01$).

Чем больший стресс вызывает у студентов большая нагрузка в университете, строгие преподаватели и вероятность лишения стипендии, наличие отработок за долги, неумение планировать свое время и деньги, его личные проблемы, собственная стеснительность и страх перед будущим, тем больше они критичны к своей ответственности за возникновение проблемных ситуаций.

Студенты с низким уровнем стресса склонны принимать ответственность за свою роль в возникновении проблем, связанных с отработками по академическим задолженностям, лишением стипендии, неумением распорядиться своим временем, финансами и учебной нагрузкой и закономерно вытекающим страхом перед будущим. Они способны подходить критично к оценке своих действий в случаях возникновения проблем со строгими преподавателями и в личной жизни, возникающих, вероятно, из-за своей стеснительности.

Показатель «поиск социальной поддержки» положительно коррелирует с личными проблемами ($p \leq 0,05$), сложностью понимания материала ($p \leq 0,05$), большим объемом материала ($p \leq 0,05$), строгими преподавателями ($p \leq 0,01$), конфликтами в группе ($p \leq 0,01$) и жизнью вдали от родителей ($p \leq 0,01$).

Чем больший стресс вызывает у студентов его личные проблемы, конфликты в группе, строгие преподаватели, жизнь вдали от родителей, большие объемы материала для изучения и сложности в его понимании, тем более охотно они будут стремиться найти помощь и поддержку у окружающих.

Студенты более охотно ищут поддержку у значимых лиц при личных проблемах, в том числе жизнью вдали от родителей и возникающих конфликтах в группе. Так же они ищут возможность найти помощь в ситуациях, когда они не справляются с объемом и сложностью материала и когда чувствуют, что преподаватели слишком строги к ним.

Показатель «нервно-психическая устойчивость» отрицательно коррелирует с строгими преподавателями ($p \leq 0,05$), сложностью понимания материала ($p \leq 0,05$), большой учебной нагрузкой ($p \leq 0,01$), большим объемом материала ($p \leq 0,01$), излишне серьезным отношением к учебе ($p \leq 0,01$), страхом перед будущим ($p \leq 0,05$) стеснительностью ($p \leq 0,05$), жизнью вдали от родителей ($p \leq 0,05$) и неумением распорядиться финансами ($p \leq 0,01$).

Чем больший стресс вызывает у студентов строгость преподавателей, большая учебная нагрузка, большой объем материала и сложность его понимания и излишне серьезное отношение к обучению, тем сложнее студентам регулировать свое поведение.

Чем лучше у студентов развита способность к адекватному оцениванию себя, своего поведения и окружающей действительности, тем меньший стресс вызывает у студентов собственная стеснительность, страх перед будущим, неумение грамотно распорядиться финансами и жизнь вдали от родителей.

Благодаря тому, что у студентов высокий уровень поведенческой саморегуляции, они способны снижать интенсивность своих переживаний

насчет своего будущего, своей стеснительности, неумением распоряжаться своими финансами или жизнью вдали от родителей. Они более эффективно справляются со стрессом, связанным с сложностью и объемом учебной нагрузки, трудностью понимания материала, трудностью относиться к учебе менее серьезно и страхом строгих преподавателей.

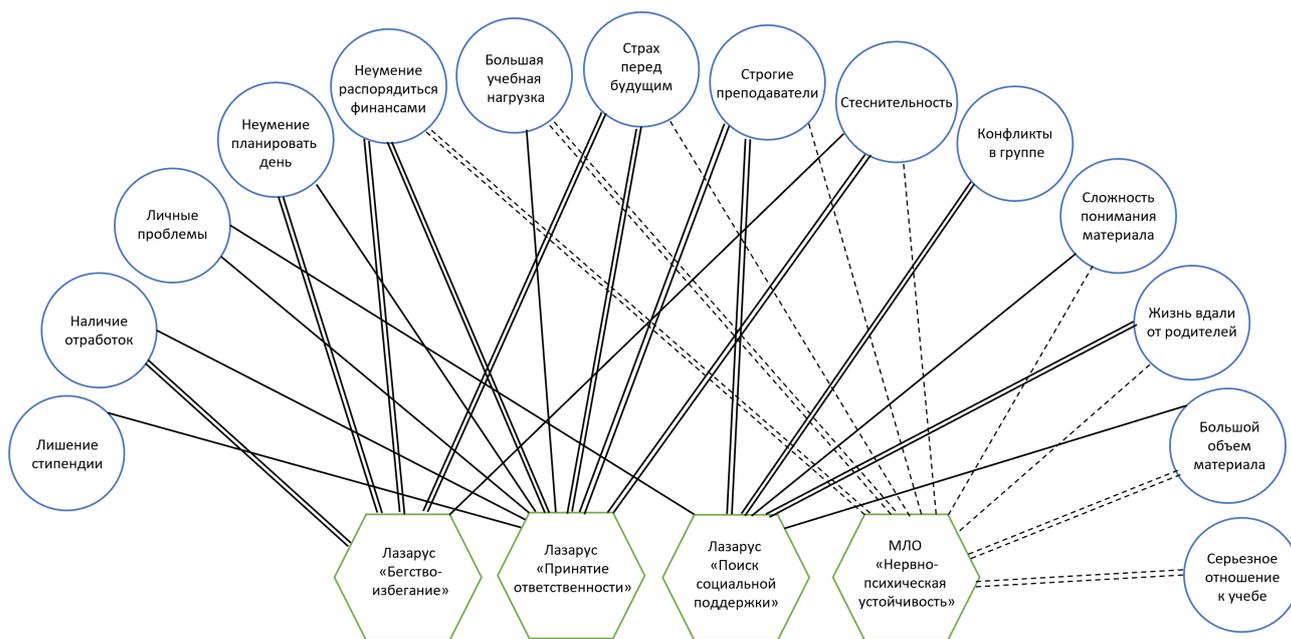


Рис. 34 Взаимосвязи ведущих стратегий совладания со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов с низким уровнем стресса

Рассмотрим взаимосвязи стратегий совладания и особенностей саморегуляции со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов со средним уровнем стресса (Рис.35). Системообразующими показателями являются «моделирование» и «самостоятельность».

Показатель «моделирование» отрицательно коррелирует с сложностью понимания материала ($p \leq 0,05$), нерегулярным питанием ($p \leq 0,05$), неумением планировать день ($p \leq 0,05$) и неумением распорядиться финансами ($p \leq 0,01$).

Чем хуже студенты способны выделять необходимые условия для решения проблем, тем больше стресса им приносит сложность понимания

изучаемого материала, неумение правильно распланировать своей день и свои финансы, и вытекающее из этого нерегулярное питание.

Показатель «самостоятельность» отрицательно коррелирует с конфликтами в группе ($p \leq 0,05$), стеснительностью ($p \leq 0,05$) и серьезным отношением к учебе ($p \leq 0,01$).

Чем больше студенты зависимы от чужого мнения и оценки, тем большую трудность они испытывают от своей стеснительности, излишне серьезного отношения к учебе и возникающих конфликтов в группе.

Показатель «самостоятельность» положительно коррелирует с нерегулярным питанием ($p \leq 0,05$), неумением планировать день ($p \leq 0,05$) и неумением распорядиться финансами ($p \leq 0,05$).

Чем более несамостоятельный в принятии решений студент, тем меньше он переживает по поводу неумения планировать своей день и свои финансы и, как следствие, нерегулярного питания.

У группы со средним уровнем стресса, как и у группы с низким, имеются корреляции с показателями «поиск социальной поддержки» и «принятие ответственности» (Рис.35). Оба показателя имеют положительную связь со строгими преподавателями ($p \leq 0,05$). В отличии от группы с низким уровнем стресса, эти копинг стратегии не являются системообразующими и имеют слабо выраженную связь с причиной учебного стресса. Это может обуславливаться тем, что при увеличении уровня стресса эффективность копинг стратегий и их разнообразие падает, что и обуславливает ухудшение адаптационных способностей студентов. Или студентам недоступен навык применения широкого спектра копинг стратегий, и из-за этого уровень стресса превышает показания нормы.

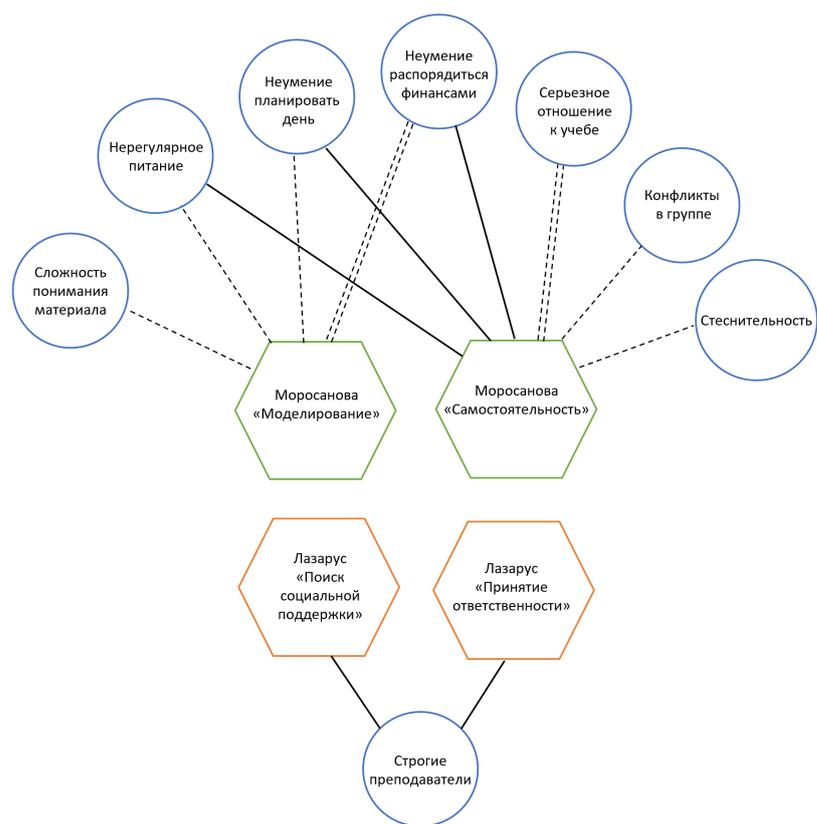


Рис. 35 Взаимосвязи ведущих стратегий совладания со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов со средним уровнем стресса

Рассмотрим взаимосвязи стратегий совладания со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов с высоким уровнем стресса (Рис.36). Системообразующими показателями являются «личный адаптационный потенциал», «самостоятельность», «нервно-психическая устойчивость» и «принятие ответственности».

Показатель «личный адаптационный потенциал» отрицательно коррелирует с нежеланием учиться ($p \leq 0,05$) и положительно коррелирует с жизнью вдали от родителей ($p \leq 0,01$).

Чем меньше студенты переживают насчет отсутствия желания учиться и больше волнуются из-за проживания вдали от родителей, тем выше у них способность к оптимальной адаптации в случае стресса.

Чем хуже студент адаптируется к новым условиям, тем меньше он беспокоится по поводу жизни вдали от родителей, и тем больший стресс ему приносит его учеба, что в конечном счете выражается в нежелании учиться.

Показатель «самостоятельность» положительно коррелирует с нерегулярным питанием ($p \leq 0,05$) и конфликтами в группе ($p \leq 0,05$).

Чем больше стресса у студентов вызывает неспособность питаться регулярно и происходящие конфликты в группе, тем более они обособлены самостоятельно в организации своей деятельности и решении проблем.

Студенты, менее способные на самостоятельные решения, реже переживают насчет своего нерегулярного питания и происходящих в группе конфликтов.

Показатель «нервно-психическая устойчивость» отрицательно коррелирует с нежеланием учиться ($p \leq 0,05$) и положительно коррелирует с личными проблемами ($p \leq 0,05$) и жизнью вдали от родителей ($p \leq 0,01$).

Чем больше стресса студенты испытывают от проблем в личной жизни и жизнью вдали от родителей, и меньше переживают об отсутствии желания учиться, тем лучше у них развита способность к адекватному оцениванию себя, своего поведения и окружающей действительности.

Чем труднее у студентов с регуляцией своего поведения и адекватной самооценкой, тем больше у них выражено на фоне стресса нежелание учиться, и тем меньше у них ресурсов на переживание насчет личных проблем и жизнью вдали от родителей.

Показатель «принятие ответственности» отрицательно коррелирует с проблемами сожительства с другими студентами ($p \leq 0,05$) и положительно коррелирует с строгими преподавателями ($p \leq 0,05$).

Чем больше стресса у студентов вызывают строгие преподаватели и чем меньше они переживают касательно сожительства с другими студентами, тем они более критично относятся к своей ответственности в возникновении ситуации стресса.

Учащиеся, которые не стремятся осознать свою роль в возникновении проблемы, менее подвержены переживаниям по поводу строгости преподавателей, при этом испытывают больший стресс от проблем с сожительством с другими.

Такие показатели, как «самостоятельность», «нервно-психическая устойчивость», «принятие ответственности» и «бегство-избегание» имеют корреляции как у группы с высоким уровнем стресса, так и у группы со средним и низким. В отличие от группы, чей уровень стресса не достигает уровня дезадаптации, у группы с высоким уровнем стресса связи с причинами стресса выражены слабо, что говорит о слабости копинг стратегий. По мере повышения уровня стресса у студентов их совладающее поведение становится менее эффективно и более не способно поддерживать уровень стресса на уровне адаптивного.

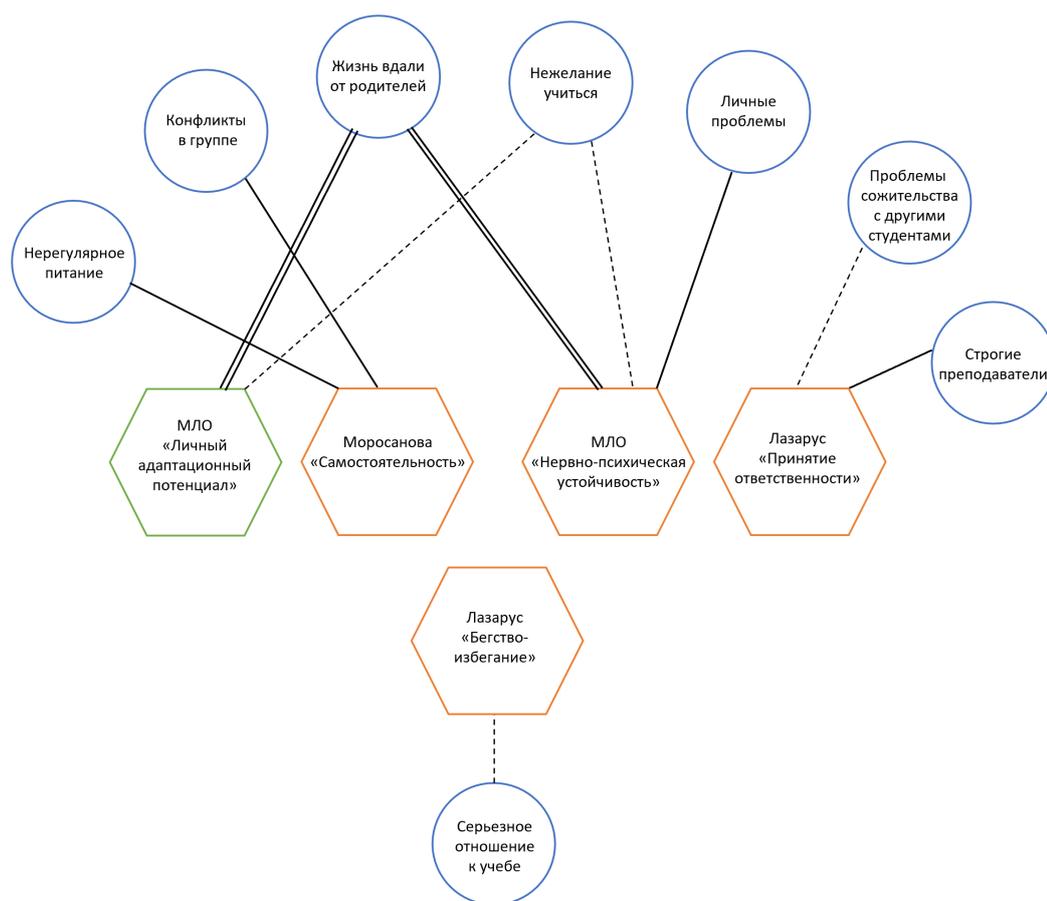


Рис. 36 Взаимосвязи ведущих стратегий совладания со стрессом в связи с причинами учебного стресса у студентов с высоким уровнем стресса

Выводы

Ведущими стратегиями совладания со стрессом у студентов являются бегство-избегание, принятие ответственности, гибкость и моделирование. Бегство-избегание и принятие ответственности имеют положительные связи с такими причинами стресса как большой объем материала, страх перед будущим, нерегулярное питание, наличие отработок, строгие преподаватели, неумение распорядиться финансами, лишение стипендии, неумение планировать свой день, излишне серьезное отношение к учебе, сложности в понимании материала, личные проблемы, большая учебная нагрузка и стеснительность. Гибкость и моделирование имеют отрицательные связи с такими причинами стресса как большой объем материала, страх перед будущим, нерегулярное питание, наличие отработок, строгие преподаватели, неумение распорядиться финансами, неумение планировать свой день, излишне серьезное отношение к учебе, сложности в понимании материала, личные проблемы, большая учебная нагрузка, стеснительность и нежелание учиться.

Ведущими стратегиями совладания со стрессом у студентов с низким уровнем стресса являются бегство-избегание, принятие ответственности, поиск социальной поддержки и нервно-психическая устойчивость. Ведущими причинами стресса для студентов являются лишением стипендии, наличием отработок, личными проблемами, большой учебной нагрузкой, неумением распорядиться ограниченными финансами, неумение планировать день, страхом перед будущим, строгими преподавателями, стеснительностью, жизнью вдали от родителей, большим объемом материала, сложность понимания материала, строгими преподавателями, конфликтами в группе, серьезное отношение к учебе. Большинство причин стресса имеют положительные связи с показателями «бегство-избегание» и «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки», и отрицательные связи с «нервно-психической устойчивостью».

Ведущими составляющими саморегуляции со стрессом у студентов со средним уровнем стресса являются моделирование и самостоятельность. Ведущими причинами стресса для студентов являются сложность понимания материала, нерегулярное питание, неумение планировать день, неумение распоряжаться финансами, серьезное отношение к учебе, конфликты в группе и стеснительность. У группы со средним уровнем стресса, как и у группы с низким, имеются корреляции с показателями «поиск социальной поддержки» и «принятие ответственности». Оба показателя имеют положительную связь со строгими преподавателями, но не являются системообразующими.

Ведущими составляющими саморегуляции со стрессом у студентов с низким уровнем стресса являются личный адаптационный потенциал, самостоятельность, нервно-психическая устойчивость и принятие ответственности. Ведущими причинами стресса для студентов являются нерегулярное питание, конфликты в группе, жизнь вдали от родителей, нежелание учиться, личные проблемы, проблемы сожительств с другими студентами, строгие преподаватели.

3.6. Анализ взаимосвязей адаптационных ресурсов у студентов с разным уровнем выраженности учебного стресса.

Рассмотрим взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов с учебным стрессом в целом (Рис.37) и у студентов с низким уровнем стресса (Рис.38). Указанные показатели образуют тесную структуру взаимосвязей. Системообразующими показателями у обеих групп являются «личностный адаптационный потенциал», «нервно-психическая устойчивость» и «коммуникативный потенциал».

Показатель «личностный адаптационный потенциал» отрицательно коррелирует с конфронтацией ($p \leq 0,05$), поиском социальной поддержки ($p \leq 0,05$), бегство-избегание ($p \leq 0,01$), принятием ответственности ($p \leq 0,01$), самостоятельностью ($p \leq 0,01$).

Чем выше адаптационные способности студентов, тем реже они прибегают к конфликтам с источником стресса, поддержке от близких, игнорированию проблемы, признанию своей роли в возникновении стресса и самостоятельному решению проблем.

Показатель «личностный адаптационный потенциал» положительно коррелирует с планированием ($p \leq 0,01$), моделированием ($p \leq 0,01$), программированием ($p \leq 0,01$), оцениванием результатов ($p \leq 0,01$), гибкостью ($p \leq 0,01$), общим уровнем саморегуляции ($p \leq 0,01$).

Чем лучше студенты способны к саморегуляции, тем чаще они справляются с проблемами путем осознанного составления реалистичного плана действий, распознают значимые условия для достижения целей, способны к адекватной оценке собственной деятельности и способны гибко реагировать на меняющиеся условия среды.

Показатель «нервно-психическая устойчивость» отрицательно коррелирует с поиском социальной поддержки ($p \leq 0,05$), самостоятельностью ($p \leq 0,05$), бегством-избеганием ($p \leq 0,01$) и принятием ответственности ($p \leq 0,01$).

Чем ниже у студента уровень поведенческой саморегуляции, тем чаще он пытается снизить уровень стресса благодаря поиску поддержки у близких, игнорированием проблемы, самокритикой за свою ответственность в ее возникновении, и прибеганию к использованию составленного плана с контролем его выполнения в случае, если другие копинг стратегии уже не помогают.

Показатель «нервно-психическая устойчивость» положительно коррелирует с планированием ($p \leq 0,05$), моделированием ($p \leq 0,01$), программированием ($p \leq 0,01$), оцениванием результатов ($p \leq 0,01$), гибкостью ($p \leq 0,01$) и общим уровнем саморегуляции ($p \leq 0,01$).

Чем более склонны студенты к адекватной самооценке и реальному восприятию действительности, тем чаще они справляются с проблемами путем осознанного составления реалистичного плана действий, распознают значимые условия для достижения целей, способны к адекватной оценке собственной деятельности и способны гибко реагировать на меняющиеся условия среды.

Показатель «коммуникативный потенциал» отрицательно коррелирует с бегством-избеганием ($p \leq 0,05$) и самостоятельностью ($p \leq 0,01$).

Чем хуже у учащихся развита способность устанавливать контакты с окружающими, тем чаще они пытаются справиться со стрессом путем игнорирования, и в случае, когда это перестает работать, составлением четкого плана с детальным контролем его выполнения.

Показатель «коммуникативный потенциал» положительно коррелирует с положительной переоценкой ($p \leq 0,05$), моделированием ($p \leq 0,01$), программированием ($p \leq 0,01$), оцениванием результатов ($p \leq 0,01$), гибкостью ($p \leq 0,01$) и общим уровнем саморегуляции ($p \leq 0,01$).

Чем лучше у студентов развит коммуникативный навык, тем чаще они справляются с проблемами путем позитивного переосмысления ее значимости, осознанного составления реалистичного плана действий, распознают значимые условия для достижения целей, способны к адекватной

оценке собственной деятельности и способны гибко реагировать на меняющиеся условия среды.

У студентов с низким уровнем стресса максимально схожая картина адаптационных ресурсов. У этих студентов такие же системообразующие показатели, при этом связи сильны и многочисленны. Такое широкое разнообразие взаимосвязанных адаптационных ресурсов, вероятно, является причиной того, что уровень стресса у данной группы является низким и не достигает уровня дезадаптации.

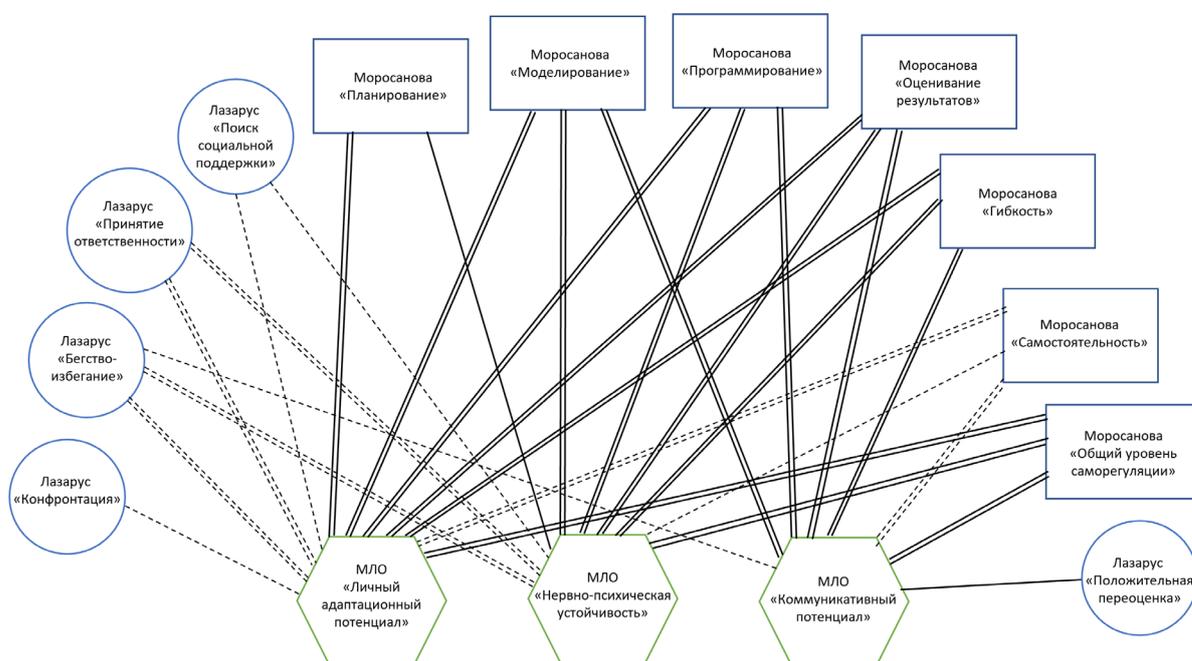


Рис. 37 Взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов

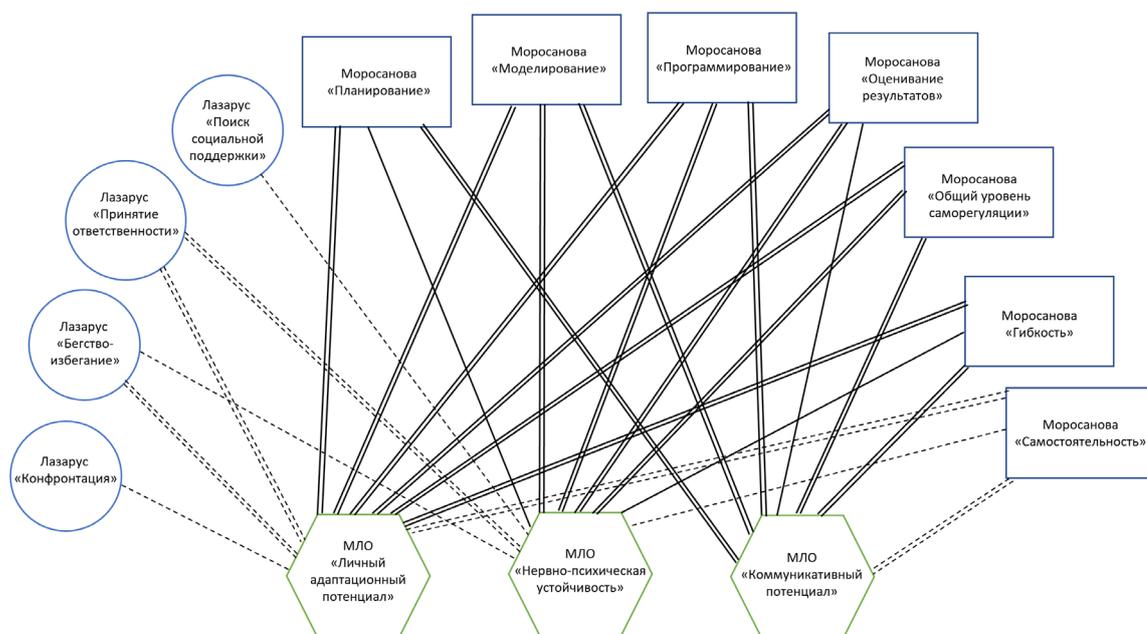


Рис. 38 Взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов с низким уровнем стресса

Рассмотрим взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов со средним (Рис.39) и высоким (Рис.40) уровнем учебного стресса. У обеих групп студентов отсутствуют системообразующие показатели, разрозненная структура плеяд и малочисленные связи. В обоих случаях можно сказать, что студенты, уровень стресса которых превышает низкие значения, не в состоянии использовать свои личностные особенности вместе с копинг-стратегиями и саморегуляцией. В ситуации стресса они не могут в достаточной мере воспользоваться необходимым спектром адаптационных ресурсов, что и обуславливает дезадаптивный характер выраженности стресса.

У группы со средним уровнем стресса ведущими показателями являются «личностный адаптационный потенциал» и «коммуникативный потенциал» и «моральная нормативность» (Рис.39).

Показатель «личностный адаптационный потенциал» положительно коррелирует с гибкостью ($p \leq 0,05$) и оцениванием результатов ($p \leq 0,05$).

Чем труднее студентам своевременно гибко реагировать на меняющиеся условия окружающей среды и чем хуже у них получается замечать свои ошибки, тем сложнее им приспособиваться и адаптироваться в ситуации стресса.

Показатель «коммуникативный потенциал» положительно коррелирует с оцениванием результатов ($p \leq 0,05$).

Чем труднее студентам критично оценивать свое поведение и замечать ошибки, тем сложнее им дается общение с окружающими.

Показатель «моральная нормативность» отрицательно коррелирует с самостоятельностью ($p \leq 0,01$).

Чем меньше у студентов приверженность к соблюдению правил и норм, тем они более склонны принимать решения самостоятельно, независимо от окружающих.

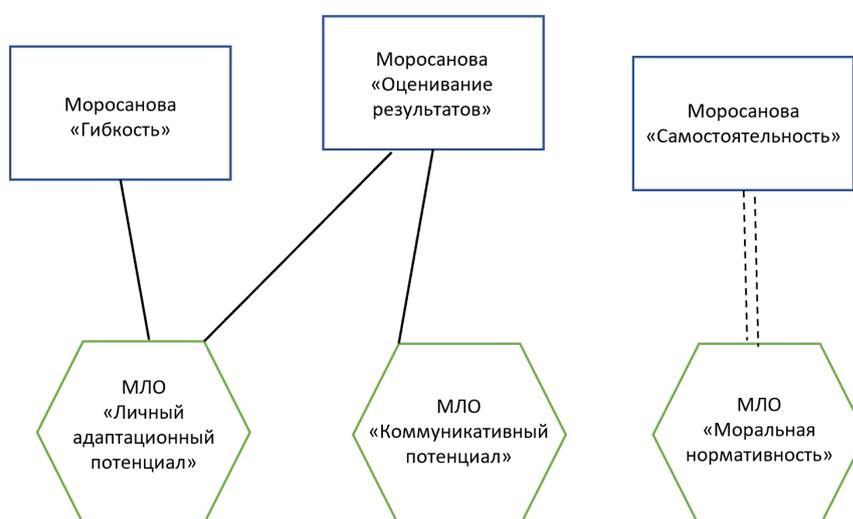


Рис. 39 Взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов со средним уровнем стресса

У группы с высоким уровнем стресса ведущим показателем является «коммуникативный потенциал» (Рис.40).

Показатель «коммуникативный потенциал» положительно коррелирует с гибкостью ($p \leq 0,05$), программированием ($p \leq 0,05$) и отрицательно с самостоятельностью ($p \leq 0,01$).

Чем сложнее студентам дается социальное взаимодействие, тем они более склонны к самостоятельной деятельности без опоры на мнение или помощь других, но при этом они чувствуют себя более неуверенно в быстро

меняющейся обстановке и не умеют или не желают продумывать четкую последовательность своих действий.

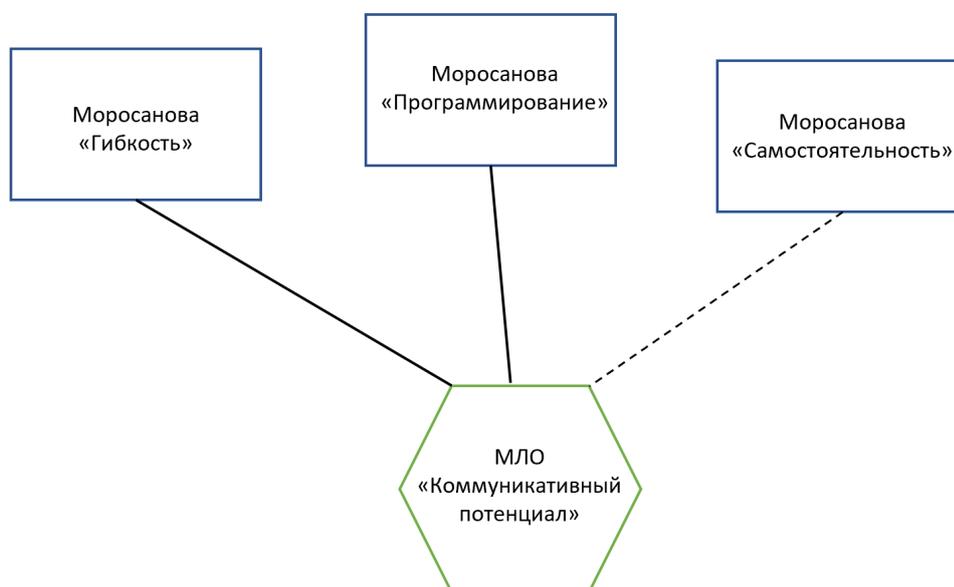


Рис. 40 Взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов с высоким уровнем стресса

Выводы

Взаимосвязи адаптационных ресурсов у студентов с учебным стрессом в целом и у студентов с низким уровнем стресса образуют тесную структуру. Системообразующими показателями у обеих групп являются «личностный адаптационный потенциал», «нервно-психическая устойчивость» и «коммуникативный потенциал». Ведущие адаптационные ресурсы у обеих групп, следующие: конфронтация, бегство-избегание, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции.

У группы со средним и низким уровнем стресса отсутствуют системообразующие показатели, разрозненная структура плеяд и малочисленные связи.

У группы со средним уровнем стресса ведущими показателями являются «личностный адаптационный потенциал» и «коммуникативный потенциал»,

которые имеют положительные связи с гибкостью и оцениванием результатов; и «моральная нормативность» который имеет отрицательную связь с самостоятельностью.

У группы с высоким уровнем стресса ведущим показателем является «коммуникативный потенциал», который имеет положительные связи с гибкостью и программированием и отрицательную связь с самостоятельностью.

Обсуждение результатов исследования

Проведенное исследование позволило получить множество интересных и важных результатов. В первую очередь мы рассмотрим результаты исследования, полученные при анализе уровня учебного стресса и проявлений стресса у студентов медицинского вуза обучающихся в смешанном формате.

1. При изучении актуального уровня стресса у студентов мы выяснили, что 56% студентов имеют низкий уровень стресса, 27% средний и 17% высокий. При этом за последний месяц студенты отметили тенденцию нарастания стресса. Это связано с тем, что исследование проводилось за 14-8 дней до первой сессии, и вероятно, процентная доля студентов, уровень стресса которых выше нормы, может продолжить расти и дальше.
2. Ведущими причинами стресса у студентов в медицинском вузе являются большая учебная нагрузка, большие объемы материала для запоминания, сложности в понимании материала и наличие отработок. Программа обучения в медицинском вузе предполагает запоминание больших объемов сложного материала и несколько контрольных работ в течение семестра по каждому предмету, что, несомненно, может вызывать стресс у студентов. Студенты, не сдавшие контрольную работу, должны ее пересдать на отработках. Исследование В.А. Руженковой (2020) также подтверждает наши данные, что стресс для первокурсников-медиков в основном вызывается учебной нагрузкой и необходимостью быстро освоить большое количество материала.
3. У студентов с высоким уровнем стресса все причины вызывают статистически значимо больший стресс чем у студентов с низким уровнем стресса. Студенты со средним уровнем стресса статистически достоверно чаще, чем студенты с низким уровнем стресса, испытывают страх и тревогу от таких причин, как строгие преподаватели, излишне серьезное отношение к учебе, проблемы в личной жизни и страх перед будущим. Они более серьезно относятся к учебе из-за страха преподавателей и, возможно, еще

присутствующей высокой мотивации к обучению, вместе с этим пытаюсь думать о своем будущем, в том числе и о личной жизни. Все эти причины ухудшают их картину стресса, в отличие от студентов с низким уровнем стресса, так как последние не переживают насчет подобных причин.

4. Все студенты предпочитают смешанный формат обучения, но при этом 21% студентов с высоким уровнем стресса хотят учиться только дистанционно, тогда как 21% студентов с низким уровнем стресса и 13% со средним уровнем стресса предпочитают исключительно очный формат. Это вероятно объясняется причинами стресса, перечисленными выше, и тем, что для студентов с высоким уровнем стресса они являются статистически более значимыми, и следовательно, очный формат – более стрессогенным. Однако очный формат оценивается студентами как более эффективный несмотря на то, что, обучаясь очно, они сталкиваются с большей тревожностью. В отличие от студентов с высоким уровнем стресса, у студентов двух других групп все еще есть ресурсы для преодоления этой тревожности в пользу получения более качественного образования.
5. Уровень волнения перед контрольными в очном формате превышает волнение перед контрольными в дистанционном формате и выходом в эфир. Выход в эфир сопровождается включением камеры и выступлением перед аудиторией в формате доклада или ответа на вопрос. Это во многом схоже с выходом для ответа к доске, или живым выступлением перед аудиторией, что у многих вызывает стресс разной степени выраженности. Даже если вышедшему в эфир не видно лиц его слушателей, это все равно является волнительным моментом. Это волнение может быть гораздо выше, чем волнение при сдаче контрольной точки дистанционно, потому что при последней нет необходимости транслировать свой ответ другим через камеру, соответственно человек может давать ответы на вопросы письменно, в более спокойной обстановке, вероятно в некоторых случаях с возможностью списать.

6. Ведущие физические и соматические проявления стресса — это ощущение постоянной нехватки времени, плохой сон и страх, тревога. Студенты, поступившие на первый курс, могут испытывать сложности с планированием своей учебной деятельности из-за возросшей нагрузки и сменившейся учебной обстановки со школьной на новую студенческую. Из этого закономерно вытекают проблемы, связанные с недостатком сна и тревоги по поводу неуспеваемости. Меньше всего для студентов характерны соматические проявления стресса - проблемы с ЖКТ, затрудненное дыхание и боли в сердце. Это можно объяснить тем, что актуальное переживание стресса и тревоги за год еще не успело соматизироваться. При отсутствии надлежащих и эффективных способов совладания со стрессом, есть вероятность прогрессирования данного показателя с течением времени.
7. У студентов с высоким уровнем стресса статистически значимо выражены все показатели по физическим и соматическим проявлениям стресса - у них наблюдается тревога, спешка, ощущение нехватки времени, пониженное настроение, плохой сон и ощущение беспомощности, навязчивые мысли. Эти данные подтверждаются другой методикой (SCL-90), проводимой нами для изучения психоэмоциональных особенностей. По сравнению с двумя другими группами, группа студентов с высоким уровнем стресса статистически более склонна проявлять весь спектр симптоматики: переживать навязчивые мысли, испытывать чувство собственной неполноценности в сравнении с другими, переживать подавленность, тоску и снижение мотивации, повышенную тревожность и другие проявления. Студенты, поступившие на первый курс, могут испытывать сложности с планированием своей учебной деятельности из-за возросшей нагрузки и сменившейся учебной обстановки со школьной на новую студенческую. Из этого закономерно вытекают проблемы, связанные с недостатком сна и тревогой по поводу неуспеваемости. И в случае неспособности

своевременно с ними справиться, могут начаться проявляться негативные психоэмоциональные переживания.

8. У студентов с высоким уровнем стресса и со средним уровнем стресса выявлен высокий уровень личностной и ситуативной тревоги, и он статистически достоверно выше, чем у студентов с низким уровнем стресса. У студентов с низким уровнем стресса тревога играет адаптивную роль - она мобилизует их ресурсы и при этом не дезорганизовывает, в то время как для студентов с высоким и средним уровнями стресса тревога является важным проявлением и мешает учиться и адаптироваться в образовательной среде. В исследовании Забара, И. В. (2021) автором подчеркивается взаимосвязь уровня тревожности и выбранного совладающего поведения: студенты с низкой тревожностью обладают большим разнообразием копинг-стратегий, они выбирают активные и наиболее продуктивные. У студентов с высокой тревожностью, наоборот, отсутствуют варианты для конструктивного решения проблем, что так же подтверждается нашим исследованием.
9. В рамках нашего исследования выяснилось, что ведущими адаптационными ресурсами для борьбы со стрессом являются стратегии совладания, особенности саморегуляции поведения и личностный адаптационный потенциал. Высокий уровень саморегуляции, а также конструктивные копинги помогают студентам более успешно справляться со стрессом. Это подтверждается концепциями других авторов: Щелина Т.Т. (2015) указывает в своем исследовании на то, что адаптационные ресурсы – это индивидуальные свойства и способности, обуславливающие психологическую устойчивость в стрессогенных ситуациях, и в спектр этого понятия входят индивидуальные личностные характеристики, и копинг-стратегии, используемые индивидом для совладания со стрессом; Маклаков А.Г. (2001) указывает, что адаптационный потенциал – устойчивая совокупность индивидуально-психологических и личностных свойств, обуславливающая эффективную адаптацию.

10. У студентов всех уровней стресса ведущим копингом является самоконтроль. Это может быть связано со страхом строгих преподавателей, или быть тенденцией сдерживать переживания внутри у поколения в целом. У групп с высоким и средним уровнем стресса два самых частых используемых копинга сходны – это самоконтроль и бегство-избегание. У студентов с низким уровнем стресса самыми частыми копинг стратегиями являются самоконтроль, положительная переоценка и планирование решения проблемы. Студенты с высоким и средним уровнем стресса предпочитают сдерживать свои эмоции либо уходить от проблемы, игнорировать ее, в то время как студенты с низким уровнем стресса также держат свои переживания внутри, но при этом могут способны посмотреть на ситуацию как возможность для личностного роста и найти другие решения. Наши результаты перекликаются с исследованием Маминой, В. П. (2022), в котором установили связь между уровнем тревожности и доминирующим копинг-стратегиям у студентов. У группы с высоким уровнем ведущая стратегия – бегство-избегание, а с низким - планирование решения и положительная переоценка.
11. В ситуациях стресса студенты с высоким уровнем стресса достоверно чаще осознают свою роль в возникновении проблемной ситуации, но при этом они чаще стараются ее игнорировать и снизить ее значимость. У студентов присутствует понимание своей ответственности за возникновение стрессовой ситуации, которое может достигать уровня необоснованной самокритики и самообвинению, что в том числе обуславливает высокий уровень стресса. Они не способны воспользоваться иными более эффективными совладающими стратегиями, и вместо этого пытаются снизить степень своей эмоциональной вовлеченности в проблему, снизить ее значимость и отвлечься.
12. У студентов преобладают положительные и конструктивные способы совладающего поведения. Самыми распространенными способами борьбы со стрессом были выбраны употребление вкусной еды, телевизор и

просмотр видео, и сон. Вместе с этим, из всего перечня способов совладания со стрессом, большинство выбрало те, что наиболее доступные и не требуют много сил и времени для осуществления, по сравнению, например, с прогулкой или общением с друзьями. Вероятно, это связано с эффективностью этих способов и быстротой снижения стресса благодаря им. Все это говорит о том, что им доступны адаптивные способы разгрузки.

13. У студентов с высоким уровнем стресса достоверно ниже уровень саморегуляции чем у других групп, при этом у них выше уровень самостоятельности. Они принимают решения больше опираясь на себя и меньше ориентируясь на нормы группы, университета. Они чаще предпочитают быть сами по себе, у них мало друзей и им труднее обратиться за помощью, что подтверждается в нашем исследовании: у студентов с высоким уровнем стресса достоверно ниже все показатели личностного адаптационного потенциала - коммуникативный потенциал, нервно-психическая устойчивость и моральная нормативность. У них хуже коммуникативные навыки, у них ниже уровень следования правилам и нормам, и они испытывают трудности с контролем своей деятельности и адекватной оценкой себя и окружающей действительности. Схожие результаты можно найти в работе Лукьяновой Е.В (2011), в которой отмечается, что студенты с низким уровнем личностного адаптационного потенциала обладают повышенной нервно-психической неустойчивостью и пониженным уровнем коммуникативного потенциала. Это в свою очередь ведет студентов к выбору использования неконструктивных копинг-стратегий, например, бегство-избегание, что можно увидеть в результатах нашего исследования.

14. Студенты с низким уровнем стресса используют различные копинги и нервно-психическую устойчивость в борьбе с причинами стресса. Отрицательные связи присутствуют в связи с нервно-психической устойчивостью, то есть чем выше уровень поведенческой регуляции и способности оценивать себя и окружающее адекватно, тем меньше стресса

вызывает такие причины, как страх перед будущим, строгие преподаватели, большой объем материала и сложность его понимания, жизнь вдали от родителей, серьезное отношение к учебе.

Чем чаще студенты с низким уровнем стресса пытаются справиться со стрессом путем поиска социальной поддержки, тем более травматичны для них конфликты в группе.

По мере возрастания уровня стресса от группы студентов с низким до высокого уровня происходит уменьшение разнообразия копинг стратегий и вместо них начинают подключаться личностные ресурсы. Студентам, чей уровень стресса превышает норму, сложно адаптироваться к стрессу путем сознательного применения разнообразных копинг стратегий, и вместо этого они прибегают к помощи личностных ресурсов, что для них, вероятно, является более легким и доступным решением. Однако для эффективного снижения уровня стресса этого оказывается недостаточно.

Чем больше стресса вызывает у студентов с высоким уровнем стресса конфликтная обстановка, тем больше они стремятся отгородиться и самостоятельно принимать решения, минуя ту группу, с которой им некомфортно. Они не стремятся участвовать в конфликте, потому что не умеют их разрешать в силу своего низкого коммуникативного потенциала.

15. У студентов с низким уровнем стресса наблюдается тесная структура взаимосвязей адаптационных ресурсов – они используют саморегуляцию, копинг стратегии и адаптационный потенциал. При этом чем выше их адаптационный потенциал, тем реже они используют неконструктивные стратегии совладания, меньше стремятся к самостоятельной самоорганизации, и в том числе реже обращаются за помощью со стороны. Вероятно, при наличии у студентов широкого разнообразия адаптационных ресурсов их уровень стресса остается на уровне нормы, и необходимость в организации индивидуальной, в отрыве от всех, деятельности и поиске поддержки у окружающих отпадает. Это подтверждается работами Р. Мак-Крея и П. Косты (1986), где показывается, что применение разнообразных

копингов способствует лучшему совладанию со стрессом и разрешению проблем.

По мере возрастания уровня стресса от группы студентов с низким до высокого уровня происходит утрата тесных взаимосвязей, структура связей становится малочисленна и разрозненна.

Чем выше у студентов со средним уровнем стресса самостоятельность, тем ниже моральная нормативность, а следовательно, ниже приверженность следованию нормам и правилам. Чем хуже коммуникативные навыки студентов с высоким уровнем стресса, тем выше их самостоятельность. Самостоятельные студенты держатся особняком, у них низкий адаптационный и коммуникативный потенциал, в отличие от студентов с низким уровнем стресса, у которых таких проблем нет.

Выводы

1. Главные преимущества дистанционного обучения - экономия времени и возможность пересмотреть лекции, тогда как основные недостатки - повышенная отвлекаемость на занятиях и отсутствие прямого контакта с преподавателями. Концентрация внимания и учебная мотивация выше при очном обучении, сдавать контрольные точки проще в дистанционном формате, при этом студенты предпочитают смешанный формат обучения.
2. Ведущие причины стресса у студентов - большая учебная нагрузка, большие объемы материала для запоминания и сложности его понимания, наличие отработок. Около половины студентов имеют уровень стресса выше нормы. Основными проявлениями стресса является ощущение постоянной нехватки времени, страх, тревога и плохой сон.
3. Для группы с высоким уровнем стресса все причины стресса являются достоверно более сильными стресс-факторами по сравнению с другими изучаемыми группами. Студенты с высоким уровнем стресса достоверно чаще, чем другие группы, испытывают физические и соматические проявления стресса, переживают навязчивые мысли, более чувствительны и ранимы, чаще находятся в подавленном настроении. Все симптомы нарастают с увеличением уровня стресса. Уровень личностной и ситуативной тревожности повышается от группы с низким к группе с высоким уровнем стресса.
4. Ведущие копинг-стратегии у студентов – самоконтроль, положительная переоценка и планирование решения проблемы. Личный адаптационный потенциал у студентов с низким уровнем стресса выше, чем в других группах. Студенты с высоким уровнем стресса чаще игнорируют стрессовую ситуацию, либо вступают в конфликт, им сложнее проявлять гибкость в изменяющихся условиях и находить

ресурсы для решения проблемы, по сравнению с группой с низким уровнем стресса. При этом студенты с высоким уровнем стресса более самостоятельны в принятии решений. Для борьбы со стрессом студенты используют вкусную еду, сон и просмотр видео.

5. По мере повышения уровня стресса у студентов снижается их способность гибко выбирать стратегии поведения для решения конкретных задач. Реакция избегания проблем в учебе и межличностных контактах вызывает больший стресс. Студенты с низким уровнем стресса, благодаря высокой нервно-психической устойчивости, способны в стрессовой ситуации гибко выбирать копинг для решения задач, связанных с планированием и отношениями с преподавателями. способны понимать свою роль в возникновении проблемы и искать поддержку. Студенты со средним уровнем стресса справляются со стрессовой ситуацией за счет самостоятельности и навыков поиска ресурсов. Студенты с высоким уровнем стресса ориентированы на решение проблем с межличностными контактами, чаще используют личностные ресурсы, либо неконструктивные копинги.
6. Личный адаптационный потенциал, нервно-психическая устойчивость и коммуникативный потенциал – ведущие адаптационные ресурсы у студентов. Группа с низким уровнем стресса более адаптивна за счет гибкости и возможности применения в ситуациях стресса разнообразных стратегий с опорой на саморегуляцию. Студентам со средним и высоким уровнем стресса сложнее находить адаптивные копинги. Их адаптационным ресурсом в стрессовой ситуации являются коммуникативные навыки и особенности саморегуляции.

РЕКОМЕНДАЦИИ

Полученные результаты исследования учебного стресса и адаптационных ресурсов студентов позволяют сделать следующие рекомендации для осуществления мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению студентов:

1. Своевременно выявлять студентов с уровнем стресса выше нормы и осуществить ознакомительно-профилактическую деятельность перед сессией
2. Разрабатывать программы сопровождения, направленные на снижение уровня тревожности у студентов
3. Проводить тренинги, нацеленные на развитие копинг-стратегий у студентов со стрессом, превышающим норму
4. Организовать для студентов со стрессом, превышающим норму, группы, направленные на тренировку коммуникативных навыков и навыков взаимопомощи.
5. Организовать проведение просветительских лекций, направленных на повышение эффективности взаимодействия с изучаемой информацией и ее запоминании.
6. Расширить информирование о работе службы психологической помощи студентам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе было изучено отношение студентов к очной, дистанционной и смешанной формам обучения, стратегии поведения, самообладания и причины учебного стресса, психоэмоциональные особенности и адаптационные ресурсы студентов медицинского вуза на смешанном обучении.

Результаты данного исследования могут применяться для разработки программ психологического сопровождения студентов медицинского вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева А.Ю., Балкизов З.З. Медицинское образование в период пандемии COVID-19: проблемы и пути решения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Том 11. № 2. С. 8—24
2. Баканова А. А. Экзистенциальный аспект преодоления кризисных ситуаций в юношеском возрасте // Безопасность жизнедеятельности - профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19-20 ноября 2002 г. СПб., 2002. С. 82-84
3. Балацкий, П. С., Команденко А. С. / Студенты медицинских вузов в условиях коронавирусной инфекции // Здоровье - основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2021. – Т. 16. – № 1. – С. 294-300
4. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: Автореферат диссертации канд. психологических наук: 19.00.01. М., 2007. С. 30
5. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – С. 528
6. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕРСЭ; 2006
7. Бодров В. А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 32–44
8. Борозда И.В. Дистанционное обучение студентов медицинского вуза в условиях пандемии COVID-19. Вестник АмГУ 94, 2021, с. 77
9. Бутырская И. Б., Ткач А. В., Неуймина Г. И., Бутырский А. Г. / Показатели образа жизни, уровень учебного стресса и стрессоустойчивости у разнополых студентов медицинского ВУЗа при

- дистанционном и очном обучении// Крымский терапевтический журнал.
– 2021. – № 3. – С. 22-29
10. Водопьянова, Н. Е. Стресс-менеджмент : учебник для вузов / Издательство Юрайт, 2020. — 36-38 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06475-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/453399> (дата обращения: 30.04.2022).
 11. Гончарова С. С. Оценка юношеством эффективности способов психологического преодоления негативных событий жизненного пути // Вторая научно-практическая Интернет-конференция "Психология и семья", Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. URL: <http://psy-family.narod.ru/konf2.htm>
 12. Журавлев А.Л., Е.А. Сергиенко. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Ин-т психологии РАН, 2011. С. 512
 13. Забара И. В., Данилова А. В. / Специфика совладающего поведения у студентов с различным уровнем тревожности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 11-4(113). – С. 41-44
 14. Захаренко Т. А., Кулько Е. И. / Учебный стресс: причины и проявления // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы VI международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: РГППУ, 2017. - С. 480-484
 15. Зеленко Н.В., Харламова К.В., Смешанное обучение: теория и практика, Технолого-экономическое образование. 2021. № 16
 16. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – С. 136
 17. Казаренков, В. И. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения / В. И. Казаренков, М. М. Карнелович // Психолого-педагогический поиск. – 2022. – № 1(61). – С. 129-142

18. Картер А., Гиббонс П., Маклафлин П. Какова взаимосвязь между показателями стресса и успеваемости у студентов первого курса университета? Перспективное исследование // Журнал институциональных извлечений. – 2001.-№4. – С. 28
19. Киселева Е.В., Акутина С. П. / Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 417–419. – URL: <https://moluch.ru/archive/140/39480/> (дата обращения: 30.04.2022)
20. Киселева Е. В., Киселев Н.Н. / Адаптация студентов в высшем учебном заведении: анализ затруднений, поиск ресурсов // Siberian pedagogical journal № 2 / 2019, 57-63
21. Корзун С. А., Нифонтова Т. А. / Взаимосвязь субъективного благополучия и совладающего поведения у студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2019. – № 19-3. – С. 179-186
22. Куликов Л.В. Психогигиена личности. СПб. : Питер, 2004
23. Леванов В.М., Перевезенцев Е.А., Гаврилова А.Н. / Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов. Журнал телемедицины и электронного здравоохранения 2020;(2):3-9
24. Лильеберг, Р. Э. Психолого-педагогический анализ факторов взаимовлияния учебного стресса и учебной эффективности студентов в условиях дистанционного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 121-127
25. Лукьянова Е. В., Лукьянов И. Ю. / Защитно-совладающее поведение у студентов с низким уровнем адаптационного потенциала // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2011. – № 1. – С. 57-60

- 26.Мамина, В. П., Бусурина Л. Ю., Кубекова А. С. / Особенности копинг-стратегий у студентов медицинского университета в период пандемии // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1(150). – С. 212-218
- 27.Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. - №1. - С. 16-24
- 28.Мироновская И.К., Финогенко Е.И. / Психологическое здоровье как адаптационный ресурс студентов вуза // Молодежный вестник ИРГТУ – 2016, 36
- 29.Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Руководство. М.: Когито-Центр, 2004
- 30.Новгородцева, И. В, Мусихина С. Е., Пьянкова В. О. / Учебный стресс у студентов-медиков: причины и проявления // Вятский медицинский вестник. – 2014. – № 3-4. – С. 34-37
- 31.Новичихина Е. В., Ульянова Н. А., Колокольцев М. М. [и др.] К вопросу адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 84
32. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. / Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. Заведений // М.: Издательский центр «Академия», 2004. — С. 17
- 33.Попова Н. М., Чураков А. Н., Ахметшина А. К., Нурутдинова А.А. / Характеристика здоровья и образа жизни студентов медицинской академии в условиях дистанционной и очной формы обучения// Modern Science. – 2021. – № 11-4. – С. 114-120
- 34.Потапова Е.А., Земляной Д.А., Кондратьев Г.В. Особенности жизнедеятельности и самочувствия студентов медицинских вузов в период дистанционного обучения во время эпидемии COVID-19 Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 3

- 35.Пушкаева Н. А., Сержанова З. Р., Манджиев С. А. [и др.] Роль стрессоустойчивости в развитии позитивного отношения к учебной деятельности у студентов // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 1-7(69). – С. 135-138
- 36.Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. / Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. – 2011. – № 3(17). – С. 4
- 37.Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. / Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.04.2022)
- 38.Руженкова В. В., Руженков В. А. / Донозологические психические расстройства и учебный стресс у студентов-медиков // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 95
- 39.Сапольски Р. М. Психология стресса / пер. с англ. М. Алиева, Н. Буравова [и др.]. — СПб. : Питер, 2021. — С. 480
- 40.Селье Г. Стресс без дистресса / Москва : Прогресс, 1982. – С.124
- 41.Сердюков А. А., Финогенко Е. И. / Эмоциональные компоненты стрессоустойчивости студентов вуза // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2022. – Т. 12. – № 1. – С. 173-178
- 42.Серкина Е. А., Куклина С. А., Горева И. В. [и др.] Особенности переживания учебного стресса в условиях дистанционного обучения и самоизоляции у студентов-медиков в зависимости от адаптивности Центральной нервной системы // Путь науки. – 2021. – № 12(94). – С. 15-17
- 43.Смолянинова А. А. Стресс как причина психосоматических расстройств у студентов вуза. // Молодежный Вестник ИрГТУ. 2015. №1

44. Соколов Г. А. Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения. Современное образование. 2014;1:1-13
45. Степанова Ю.С., Хмарук И.Н. Особенности совладающего поведения современных российских руководителей // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 2. – С. 112–120
46. Судакова К.В. / Психоэмоциональный стресс // Москва : НИИ норм. физиологии, 1992. – С.148
47. Финогенко Е.И. Вегетативные нарушения как критерий дезадаптивных состояний студентов вуза// Вестник ИрГТУ. 2015. № 4. С. 341–344
48. Хабибулина Э.М. Дистанционное обучение: основные термины, принципы и модели – 2011
49. Чербиева С.В., Бостанова С.Н. / Эмпирическое исследование учебного стресса у студентов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12 (178). – С. 445–451
50. Чербиева, С. В. Особенности влияния учебного стресса на студенческую жизнь обучающихся разных курсов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 607-615
51. Черемискина, И. И., Эльзессер А. С. / Отношение к стрессу у студентов первого курса медицинского вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 388-391
52. Шулепова Ю. В., Слобожанинова Е. В. / Психоэмоциональный статус студентов на дистанционном обучении // Авиценна. – 2021. – № 77. – С. 10-12
53. Щелина Т. Т., Колясникова В. А. К проблеме развития стрессоустойчивости студентов психолого-педагогических направлений подготовки - №11-Молодой ученый. - 2015. – С. 1778
54. Ярмыш, И. А. Совладающее поведение студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека :

- материалы Международной научно-практической конференции, Донецк, 11 декабря 2020 года. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2020. – С. 228-234
55. Alla B. Al'-Tammemi. Is It Just About Physical Health? An Online Cross-Sectional Study Exploring the Psychological Distress Among University Students in Jordan in the Midst of COVID-19 Pandemic – 2020. – S. 25-27
56. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis // J. of Person. and soc. Psychology. – 1984. – № 4, Vol. 46. – P. 839–852
57. Iravan A.V., Dvisona D., Lestari M. / Psychological Impacts of Students on Online Learning During the Pandemic COVID-19 – 2020. – S. 7
58. Lucas R. E., Smith H. // Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125. – P. 276–302
59. MacCrae R., Costa P. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample // Journal of Personality. 1986. Vol. 54. N 2. P. 385–405
60. Netto Cezar PH, Guimarães FT, Gomes AP, Rôças G, Siqueira-Batista R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. Rev Bras Educ Med. 2010; 34(2): 298-303
61. Nurullaeva A.I. Vliianie distantsionnogo obucheniia na samochuvstvie studentov vo vremia pandemii / 2020. – № 5. – S. 4
62. Phillips A, Pane JF, Reumann-Moore R, Shenbanjo O. Implementing an adaptive intelligent tutoring system as an instructional supplement. Etr&D- Educational Technology Research and Development. 2020;68:1409–37
63. Thakkar A. Academic stress in students. Available at <https://medium.com/one-future/academic-stress-in-students-498c34f064d7>. Link active 30.04.2022

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1. Анкета: исследование отношения студентов к различным форматам обучения.

1. Пол

Ж

М

2. Возраст:

3. Номер группы:

4. Место проживания до поступления

Я из Санкт-Петербурга

Приехал(а) из другого города

Приехала(а) из деревни или села

5. Проранжируйте достоинства (плюсы) дистанционного обучения

	1-ое место	2-ое место	3-е место	4-ое место	5-ое место	6-ое место
Экономия времени на дорогу						
Экономия денег						
Возможность пересмотреть запись лекции						
Комфортная обстановка (удобный стол, домашняя одежда и т.д.)						
Больше времени на сон и отдых						
Улучшение качества питания						

6. Проранжируйте недостатки (минусы) дистанционного обучения

	1-ое место	2-ое место	3-е место	4-ое место	5-ое место	6-ое место	7-ое место	8-ое место	9-ое место	10-ое место
Повышенная отвлекаемость на занятиях										
Отсутствие прямого контакта с преподавателями										
Недостаток общения с одногруппниками										
Неудобная форма проверки заданий										
Ухудшение качества образования										
Отсутствие ощущения атмосферы студенческой жизни, монотонность учебной обстановки										
Малоподвижный образ жизни										
Большая нагрузка на организм										
Различные технические проблемы										
Отсутствие практических занятий										

7. Проранжируйте трудности, которые вы испытываете в процессе дистанционного обучения

	1-ое место	2-ое место	3-е место	4-ое место	5-ое место	6-ое место	7-ое место	8-ое место	9-ое место	10-ое место
Часто отвлекаюсь. Трудно удержать внимание										
Труднее понимать и запоминать материал										
Нехватка живого общения с преподавателем										
Нехватка живого общения с одногруппниками										
Физическая усталость (боли в спине, глаза, и т д)										
Чувство рутины, одиночества										
Проблемы с самоконтролем и самоорганизацией										
Возросший объем материала и домашних заданий										
Недостаток практики										
Лень, снижение мотивации к образованию										

8. Проранжируйте достоинства (плюсы) очного обучения

	1-ое место	2-ое место	3-е место	4-ое место	5-ое место	6-ое место	7-ое место	8-ое место
Легче концентрировать внимание								
Легче понимать и запоминать материал								
Живое общение с преподавателями								
Активное общение с одногруппниками								
Атмосфера студенческой жизни								
Наличие практических занятий								
Более высокий уровень мотивации к учебе по сравнению с мотивацией на дистанционном обучении								
Понятнее и привычнее процедура проверки знаний								

9. Проранжируйте недостатки (минусы) очного обучения

	1-ое место	2-ое место	3-е место	4-ое место	5-ое место	6-ое место
Трата времени на дорогу						
Трата денег (транспорт, еда)						
Невозможность пересмотреть запись лекций						
Некомфортная обстановка (масочный режим, неудобные аудитории)						
Ухудшение качества питания						
Меньше времени на сон и отдых						

10. Проранжируйте трудности, которые вы испытываете, обучаясь в смешанном формате обучения

	1-ое место	2-ое место	3-е место	4-ое место	5-ое место	6-ое место
Тяжело адаптироваться к смене очного и дистанционного форматов в рамках одной недели						
Ситуация неопределенности (не знаешь, какой формат будет завтра)						
Трудности с самоконтролем и самодисциплиной						
Готовлюсь к очным занятиям и контрольным во время дистанционных пар						
Лень, прокрастинация, сниженная мотивация						
Дистанционные и очные занятия в один день (не успеваем доехать до университета или до дома)						

11. Я лучше понимаю и запоминаю информацию обучаясь

- Очно
- Дистанционно
- Формат обучения не играет роли

12. Мне проще концентрировать внимание и не отвлекаться, обучаясь

- Очно
- Дистанционно
- Формат обучения не играет роли

13. Моя работоспособность выше, когда я обучаюсь

- Очно
- Дистанционно
- Формат обучения не играет роли

14. Уровень моей учебной мотивации выше, когда я обучаюсь

- Очно
- Дистанционно
- Формат обучения не играет роли

15. Мне проще сдавать контрольные точки (писать тесты, отвечать на опросах), обучаясь

- Очно
- Дистанционно
- Формат обучения не играет роли

16. У меня выше уровень тревожности во время занятий, которые проходят
- Очно
 - Дистанционно
 - Формат обучения не играет роли
17. Я бы хотел учиться:
- Очно
 - Дистанционно
 - 50 на 50
18. Ваши эмоции и впечатления от дистанционного обучения:
19. Ваши эмоции и впечатления от очного обучения:
20. Ваши эмоции и впечатления от смешанного формата обучения:
21. Нравится ли вам обучаться дистанционно? (Дайте оценку по 5-бальной шкале)
- 1 (совершенно не нравится)
 - 2 (не нравится)
 - 3 (оцениваю нейтрально)
 - 4 (нравится)
 - 5 (очень нравится)
22. Нравится ли вам обучаться очно? (Дайте оценку по 5-бальной шкале)
- 1 (совершенно не нравится)
 - 2 (не нравится)
 - 3 (оцениваю нейтрально)
 - 4 (нравится)
 - 5 (очень нравится)
23. Нравится ли вам обучаться в смешанном формате? (Дайте оценку по 5-бальной шкале)
- 1 (совершенно не нравится)
 - 2 (не нравится)
 - 3 (оцениваю нейтрально)
 - 4 (нравится)
 - 5 (очень нравится)