

Суслова Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Саратовского национального
исследовательского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского

Хмелькова Ольга Владимировна

соискатель кафедры
педагогической психологии и психодиагностики,
ассистент кафедры коррекционной педагогики
Саратовского национального
исследовательского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского

Шаров Алексей Александрович

соискатель кафедры социальной психологии,
образования и развития,
старший преподаватель кафедры педагогической
психологии и психодиагностики
Саратовского национального
исследовательского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского

**КРИЗИСНЫЕ ЭТАПЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ (ПИЛОТАЖНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ) [1]**

Аннотация:

Целью данной статьи является обоснование необходимости исследования кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Раскрываются сущность, виды, структурные компоненты адаптации таких студентов к обучению в вузе. Отдельно рассматриваются кризисы, оказывающие влияние на адаптацию. Приводятся данные пилотажного исследования, в котором используются вычисления *H*-критерия Краскела – Уоллиса и апостериорные сравнения показателей с помощью *U*-критерия Манна – Уитни. На основании полученных данных выделяются ключевые кризисные этапы профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Показывается пригодность заявленного психодиагностического комплекса в рамках основного этапа исследования. Авторы приходят к выводу, что для того, чтобы кризисные этапы профессиональной социализации в инклюзивной образовательной среде выполняли стимулирующую функцию, целесообразно включить студентов в систему сопровождения.

Ключевые слова:

адаптация, инклюзия, высшее образование, студенты, ограниченные возможности здоровья, инвалидность, профессиональная социализация, кризисы профессиональной социализации.

Suslova Olga Ivanovna

PhD in Education Science,
Associate Professor,
Correctional Pedagogic Department,
Saratov State University

Hmelkova Olga Vladimirovna

PhD applicant,
Educational Psychology
and Psychodiagnostics Department,
Assistant,
Correctional Pedagogic Department,
Saratov State University

Sharov Alexey Alexandrovich

PhD applicant,
Social Psychology of Education
and Development Department,
Senior lecturer,
Educational Psychology and
Psychodiagnostics Department,
Saratov State University

**CRISIS STAGES
OF PROFESSIONAL
SOCIALIZATION
OF STUDENTS
WITH DISABILITIES
IN INCLUSIVE
EDUCATION
(PILOT STUDY) [1]**

Summary:

The purpose of this paper is to substantiate the need to study the crisis stages of professional socialization of students with disabilities in inclusive education. The essence, types, and structural components of such students' adaptation to university studies are revealed. Crises affecting adaptation are considered separately. The paper presents data from a pilot study which applies calculations using the Kruskal – Wallis *H* test and a posteriori comparisons of indicators using the Mann – Whitney *U* test. On the basis of the data obtained, the key crisis stages of professional socialization of students with disabilities are identified. The suitability of this psychodiagnostic complex for the main stage of the study is shown. The authors conclude that in order for the crisis stages of professional socialization in an inclusive educational environment to perform a stimulating function, it is advisable to include students in the support system.

Keywords:

adaptation, inclusion, higher education, students, limited health, disability, professional socialization, crises of professional socialization.

Современные тенденции в области высшего образования диктуют необходимость повышения доступности качественного образования, разработки адаптивных, практико-ориентированных и гибких программ, что поможет будущим специалистам соответствовать современным профессиональным требованиям. При этом особое внимание уделяется проблеме обеспечения реализации права на образование, в том числе профессиональное, различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью трудоспособного возраста как социально уязвимой группы.

По данным Федеральной службы государственной статистики и Министерства науки и высшего образования РФ [2], на 2019 г. численность студентов с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся по программам бакалавриата, составляла 17 783 чел., обучающихся по программам специалитета – 5 840 чел., по программам магистратуры – 1 629 чел. В 2019 г. в российские вузы были приняты на программы бакалавриата 5 669 студентов из числа лиц с ОВЗ, инвалидов, детей-инвалидов; на программы специалитета – 1 786 чел.; магистратуры – 409 чел. При этом по сравнению с 2018 и 2017 гг. наблюдается рост общего числа студентов данных категорий как на уровне Российской Федерации в целом, так и на уровне Саратовской области в частности (табл. 1).

Таблица 1 – Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (уровень Саратовской области)

Наименование показателей	Программы бакалавриата			Программы специалитета			Программы магистратуры		
	2019	2018	2017	2019	2018	2017	2019	2018	2017
Студенты с ОВЗ	54	13	9	11	86	2	5	2	0
Инвалиды	122	165	168	78	14	59	28	26	15
Дети-инвалиды	16	21	18	37	4	33	0	0	0

Система высшего образования становится своеобразной отправной точкой для лиц с ОВЗ и инвалидностью на пути их профессиональной социализации и дальнейшего трудоустройства в современных социально-экономических реалиях, а характеристики так называемой «инклюзивной образовательной среды» оказывают решающее влияние не только на качество образования и социальную успешность студента, но и на укрепление интереса к выбранной профессии. Таким образом, одной из наиболее значимых сфер для фундаментальных и прикладных психолого-педагогических исследований является современная среда организаций высшего образования.

Несмотря на повышение доступности высшего образования для студентов с ОВЗ и инвалидностью, на современном этапе развития общества еще сохраняются проблемы, с которым сталкиваются вузы при осуществлении своей деятельности в данном направлении. Одной из таких проблем выступает, на наш взгляд, эффективная адаптация студентов с ОВЗ как к инклюзивной образовательной среде в целом, так и к коллективу условно здоровых сверстников и профессорско-преподавательскому составу в частности.

Адаптация студентов к обучению и инклюзивной образовательной среде в целом – это сложный многоаспектный процесс, результаты которого зависят от факторов как внешнего (объективно-нормативного), так и внутреннего (субъектно-личностного) характера. Она выступает предпосылкой дальнейшего саморазвития и самореализации личности. М.В. Григорьева отмечает, что проблема адаптации является ключевой в условиях существенного, кардинального изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении, каковым и является процесс поступления и дальнейшего обучения в вузе [3].

В связи с этим на первый план выступает задача определения кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, а также динамики адаптационного процесса на всех стадиях обучения в вузе. В контексте данного вопроса целесообразно говорить о формировании такой личностной интегральной структуры, как адаптационная готовность, под которой Р.М. Шамионов понимает «состояние индивида, сопровождающееся психическим напряжением, позволяющим личности сохранить настрой на приспособление к значимой с точки зрения реализации потребностей ситуации, основанной на представлении о желаемом (успешном) ее исходе, а также допустимых средствах и действиях (для приспособления)» [4, с. 456]. Однако обсуждаемая готовность является необходимым, но не достаточным условием успешности адаптации.

Адаптация студентов с ОВЗ к обучению в вузе и их профессиональное самоопределение являются проблемой, актуальной как для российских, так и зарубежных научных исследований.

Научно-теоретический багаж отечественных психолого-педагогических исследований составляют работы, посвященные личностным особенностям студентов с ОВЗ и инвалидностью, анализу закономерностей и проблем интеграционных процессов в обществе (С.В. Алехина [5], А.А. Лебедева, Л.А. Александрова, Д.А. Леонтьев [6], В.В. Рубцов, А.В. Хаустов [7]); рассмотрению аспектов совместного обучения студентов с ОВЗ в интегрированной вузовской среде

(М.Д. Горячев, О.И. Феропонтова [8], Д.В. Зайцев, Ю.В. Селиванова [9]); представлению практического опыта социальной адаптации студентов в вузе и возможности психолого-педагогического сопровождения (О.А. Денисова, О.Л. Леханова [10], Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова [11]).

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что сущность социально-психологической адаптации к вузу рассматривается с нескольких сторон:

– как непрерывный процесс и результат приспособления студента к меняющимся социальным условиям, новым реалиям учебной деятельности (Т.П. Браун [12], М.Г. Магомедова [13] и др.);

– как процесс развития личности в результате преодоления кризисных периодов, возникающих в ходе профессионализации (Э.Ф. Зеер [14], Ю.П. Поваренков [15], Л.А. Головей, Н.А. Александрова, М.В. Данилова, В.Р. Манукян, Л.В. Рыкман [16] и др.);

– как обозначение отношения равновесия между личностью студента и вузовской средой (Н.М. Голубева, А.А. Голованова [17], Л.С. Елгина [18], О.И. Зотова, И.К. Кряжева [19] и др.).

В научной литературе традиционно уделяется внимание возрастным кризисам; кризисы профессионального развития описываются либо в контексте профессионализации, либо в связи с деформациями, являющимися последствием кризисов [20]. В настоящее время кризисам на различных этапах профессиональной социализации в инклюзивной образовательной среде не уделяется должного внимания, остается много нерешенных проблем: недостаточно изучено психологическое содержание кризисных переживаний, факторы, влияющие на их возникновение и характер протекания, нет четкой периодизации кризисов. Ряд авторов выделяют факторы, оказывающие влияние на адаптацию к обучению в вузе: социологический (возраст студента, его социальное происхождение и тип образовательного учреждения, которое он уже окончил); психологический (индивидуально-психологические, социально-психологические особенности – интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе); педагогический (уровень педагогического мастерства, организация среды, материально-техническая база) [21].

Ю.П. Хяюринен и О.П. Цариценцева рассматривают процесс адаптации студента-первокурсника в рамках аксиологического подхода и выделяют следующую периодизацию: начальная стадия – студенты еще не готовы признать и принять систему ценностей новой образовательной среды и стремятся придерживаться прежней, хотя и осознают, как должны себя в ней вести; стадия терпимости – на данном этапе терпимость имеет двусторонний характер: и со стороны среды, и со стороны студента; аккомодация – стадия признания и принятия основных элементов системы ценностей всеми субъектами; ассимиляция – полное совпадение систем ценностей [22].

Т.П. Браун отмечает, что в начале обучения (на первом и втором курсах) происходит адаптация к образовательной и социокультурной среде вуза, а на старших – к избранной профессии и специальности, и выделяет четыре периода адаптации студентов к обучению в вузе:

1) предадаптационный (формирование жизненных планов, связанных с будущей учебной и созданием предпосылок для успешного образования);

2) противоречивый период – период активной ломки отношений личности, он отличается противоречиями между реальным положением дел и идеальными представлениями;

3) период истинной адаптации – активное усвоение норм-требований к учебной работе и формирование новых отношений;

4) нормативный период – связан с относительно устойчивыми жизненными планами и личными отношениями [23].

Данная точка зрения совпадает с подходом И.В. Ширяевой, выделяющей следующие этапы студенческого обучения: адаптация к социальной культуре и приобретаемой профессии (первый курс); укрепление статуса и переход к специализации (второй курс); профессиональная адаптация (второй-пятый курсы) [24].

В большинстве исследований, посвященных кризисам студенчества, выделяются три этапа, которые соответствуют первому, третьему и пятому курсам. Типичными трудностями адаптационного процесса у первокурсников становятся следующие: проблема определения собственного статуса в новом коллективе, организация взаимодействия с субъектами образовательного процесса, необходимость изменения привычного уклада жизни, перестройки эмоциональных отношений, приобретение новых ролей [25]. Кризис третьего курса зачастую связывается с трудностями формирования профессиональной идентичности [26]. Кризис студентов пятого курса соотносится с тревогой вхождения во взрослую жизнь, первыми шагами в профессии, началом активной самореализации и становлением функциональной независимости [27], также на этом этапе происходит переосмысление удовлетворенности выбранной специализацией вследствие изменения представлений о профессии и преобразования потребностей [28].

Научное исследование Санкт-Петербургских ученых подтверждает, что профессиональное развитие человека тесно связано с онтогенетической линией развития, в нем также возникают кризисы, преодоление которых является важнейшим фактором позитивного профессионального функционирования личности. Делается вывод о том, что наиболее выражены кризисные переживания у студентов первого курса. Степень выраженности кризисных переживаний постепенно снижается ко второму и особенно третьему курсам. Однако по результатам кластерного анализа на всех курсах сохраняется количество студентов, имеющих выраженные кризисные переживания [29].

В.Р. Манукян дает следующую периодизацию кризисов: этап адаптации, кризис профессиональной идентичности третьекурсников и кризис профессиональной адаптации выпускников. Автор отмечает, что на первом курсе кризис переживает большая часть студентов, и он выражается в переживаниях биографического характера, сниженной удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, усталости и напряженности. При этом можно говорить об обусловленности «кризиса третьекурсника» индивидуально-личностными факторами. Содержание кризисных переживаний на выпускных курсах, по мнению исследователя, составляют неопределенность планирования собственной жизни, своего дальнейшего профессионального будущего: снижается академический интерес и уверенность в правильности выбора специализации, даже в сравнении с первокурсниками, которые более убеждены в правильности собственного профессионального выбора [30].

Е.А. Махрина и О.В. Нестеренко выделяют четыре наиболее типичных кризисных этапа: первый курс – кризис ожиданий (ожидания/учеба); третий курс – кризис самоопределения; четвертый и пятый курсы – кризис трудоустройства; после окончания вуза – кризис профессиональной адаптации (трудоустройство/переподготовка) [31].

Л.А. Головей и Д.А. Исаева отмечают трудности, которые порождают кризисы на разных этапах профессионального обучения: неудовлетворенность выбранной специальностью, эмоциональные переживания, связанные со страхом и тревогой за свое профессиональное будущее. На протяжении всего периода обучения студенты ощущают себя скорее учениками, чем специалистами и профессионалами. На третьем курсе студенты переживают кризис, связанный с разочарованием в выбранной профессии, повышается безразличие. На пятом курсе, отмечают ученые, неопределенность будущего приводит к возникновению «синдрома выпускника» и значительному возрастанию тревоги по поводу дальнейшей профессиональной деятельности [32].

О.В. Кожевникова и Т.В. Шрейбер наглядно демонстрируют актуальность рассматриваемого вопроса для российской системы высшего образования. Все второкурсники, выступающие в качестве респондентов, подвержены кризисным переживаниям различной степени выраженности. Основными проявлениями «кризиса второкурсника» авторы считают сомнения в выборе специальности, мотивационные трудности, сомнения в собственных силах, снижение академической успеваемости, ощущение нехватки времени, снижение работоспособности, усталость и т. д. При этом недостаточная сформированность профессиональной идентичности абитуриентов выступает предиктором выраженных кризисных переживаний [33].

Исследование Ю.П. Поваренкова посвящено непрерывности и динамичности процесса становления профессиональной идентичности. Автор выделяет три этапа данного процесса: школьный, студенческий и учебно-профессиональный. В соответствии с логикой онтогенетического развития переход от одного этапа к другому сопровождается кризисом. Школьная идентичность проявляется в неспособности первокурсника осознать себя студентом, при условии нормативности эта трудность преодолевается к третьему курсу. Студенческая (академическая) идентичность, которая соответствует третьему курсу обучения, основывается на утверждении социального статуса в учебной группе и стиля поведения в студенческой жизни, а также развитии самооценочных показателей. Под влиянием производственных практик на старших курсах (четвертый-пятый) складывается учебно-профессиональная идентичность. Однако автор указывает на то, что собственно профессиональная идентичность происходит только в начальный период профессиональной деятельности и завершается на третьем-четвертом году самостоятельной работы [34].

И.В. Арендачук описывает этапы формирования адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды в динамике жизненного пути и выделяет этап развития адаптационной готовности к профессиональной деятельности, который осуществляется на протяжении периода обучения в системе среднего профессионального и высшего образования. Этот этап связывается с формированием психологической готовности к профессионализации, важными компонентами которой выступают направленность личности на самореализацию, саморазвитие и непрерывное образование, а также установки на социальную и профессиональную активность [35].

И.А. Курусь высказывает предположение о взаимообусловленности кризисных переживаний начального этапа обучения в вузе и направленности временной перспективы на прошлое и настоящее: наблюдается взаимосвязь выраженности кризисных переживаний и временных перспектив «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее» [36].

Исследования А.В. Кирьяковой, И.Е. Кологривой, Н.А. Свиридова посвящены изучению структуры и динамики психологической и социальной адаптации в период обучения и педагогической практики [37].

И.А. Телина и А.А. Лосева выявляют и конкретизируют затруднения, характерные для социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе:

- дидактические, связанные с затруднениями приспособления студентов к вузовской системе обучения, организационным нормам, правилам;
- социально-психологические, обусловленные включением в социальную среду студенчества, принятием определенных ценностей, норм, стереотипов поведения и эталонов общения;
- индивидуально-личностные, вызванные затруднениями самоидентификации личности с социальной ролью студента [38].

О.В. Кожевникова и Т.В. Шрейбер выделяют внешние и внутренние факторы академической дезадаптации. К первой группе они относят: специфику взаимодействий с преподавателями, особенности учебного процесса, наличие конкурирующей деятельности (работа или внеучебная деятельность в университете), взаимоотношения с родителями, адаптация к условиям городской жизни. К внутренним факторам относятся различные неадаптивные особенности личности (склонность к прокрастинации, лень, апатия, страх и др.) [39].

В западных, прежде всего американских, исследованиях по проблемам академической адаптации студентов высших учебных заведений выделяется «кризис (синдром) второкурсника». Этот курс называют «забытым годом» «невидимых студентов» [40]. Среди подобных работ можно отметить крупномасштабный проект, реализованный в 2014 г. Национальным ресурсным центром Университета Южной Каролины [41]. В подавляющем большинстве американских колледжей и университетов разработаны программы психологического сопровождения, ориентированные на «удержание» студентов в образовательной среде. У.Ф. Уайт и Д. Мозели отмечают, что 75 % студентов, которые заканчивают второй год обучения без перерыва (т.е. лица, сумевшие преодолеть «кризис второкурсника», не покидая высшего учебного заведения), успешно и в установленные сроки завершают полный цикл университетского образования [42].

Опубликованные в период с 1972 по 2016 гг. зарубежные исследования по самоопределению и академической успеваемости учащихся с ОВЗ описывают пять принципов, которые способствуют повышению уровня образования таких студентов: инструкции по обучению, персональные программы, обучающая модель для инструктирования, тренировка самоадвокации (отстаивания своих интересов) и обучение [43]. Э. Гетзел и К. Тома исследуют навыки, необходимые студентам-инвалидам для успешного обучения в вузе [44]. С. Коби и К. Парли, проведя исследование в 44 университетах Швейцарии, отмечают следующие моменты: пространство высших учебных заведений в большинстве случаев не соответствует потребностям инвалидов; наблюдаются недостатки в учебной программе университетов в отношении организации образовательного процесса студентов данной категории; международное сотрудничество по проблемам высшего образования инвалидов осуществляется в недостаточном объеме, что затрудняет накопление позитивного опыта в этой сфере; многие высшие учебные заведения не знают, что обучающиеся в них студенты с ОВЗ нуждаются в поддержке [45].

Дж. Холл и Т. Тинклин выделяют материально-технические, организационные и кадровые трудности, с которыми сталкиваются вузы при обучении студентов с ОВЗ и инвалидностью: недоступность учебных помещений, недостаток специальных средств сопровождения образовательного процесса инвалидов по слуху, отчужденность со стороны социального окружения вуза, отсутствие у преподавательского состава навыков инклюзивного и интегрированного обучения. Отдельной проблемой, из которой вытекают трудности в дальнейшей самореализации, профессиональной адаптации и социализации в целом, является, по мнению авторов, ограниченность выбора специальности при поступлении в вуз. В частности, студенты опираются не на свои личные предпочтения, а на объективные возможности, например, доступность образовательной организации [46].

На протяжении всего обучения в вузе осуществляется профессионально-личностное становление и самореализация студентов, в ходе чего они переживают как позитивный, так и негативный опыт. Процесс обучения в организациях высшего образования на всем своем протяжении может сопровождаться кризисами, выход из которых может быть как продуктивным, так и деструктивным, оказывающим разрушительное воздействие на целостность личности и ее адаптацию к среде. Эффективность или неэффективность адаптации во многом определяются индивидуально-личностными характеристиками студента, и в то же время она является мощным стимулом для развития студенческой молодежи [47].

С учетом актуальности заявленной проблематики целью нашего исследования является выявление кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Данная работа носит пилотажный

характер. В таблице 2 представлен комплект методик, соответствующих, по нашему мнению, поставленной цели.

Таблица 2 – Содержание диагностической программы исследования кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

№ п/п	Используемые методики	Цель методики
1	Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность МЛО – АМ» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин)	Изучение структуры адаптивных возможностей личности
2	Шкала удовлетворенности жизнью / SWLS Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина	Изучение когнитивной оценки соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида
3	Шкала субъективного счастья С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина	Измерение эмоционального переживания индивидом собственной жизни и ее течения
4	Методика исследования адаптивности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова)	Выявление уровня адаптивности студентов в организации высшего образования

Пилотажная выборка составила 40 респондентов (студентов-бакалавров очной формы обучения Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского), имеющих ограниченные возможности здоровья различной этиологии. Разделение на подвыборки осуществлялось с учетом курса обучения (по 10 на каждом курсе).

Статистические процедуры: вычисления Н-критерия Краскела – Уоллиса и апостериорные сравнения данных с помощью U-критерия Манна – Уитни.

В результате вычисления Н-критерия Краскела – Уоллиса обнаружены статистически значимые различия между показателями по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» ($N = 9,831$, при $p \leq 0,05$). Далее нами проводились апостериорные сравнения данных с помощью U-критерия Манна-Уитни. Показатели статистически значимо выше на втором курсе по сравнению с четвертым ($U = 5,5$, при $p \leq 0,01$). Сравнение показателей других курсов не выявило различий. Это значит, что студенты на втором курсе имеют по сравнению с четвертым более высокий уровень общего психологического благополучия. Можно предположить, что на выпускном курсе возрастает напряжение в контексте подготовки к государственной итоговой аттестации, ситуации выбора в плане дальнейшего обучения, трудоустройства.

Что касается методики «Шкала субъективного счастья», то здесь показатели на всех курсах также статистически различаются ($N = 10,022$, при $p \leq 0,05$). Дальнейшие апостериорные сравнения выявили статистически значимые различия между показателями второго и первого курсов ($U = 13$, при $p \leq 0,01$), а также третьего и четвертого ($U = 12,5$, при $p \leq 0,01$). Это значит, что уровень субъективного благополучия студентов на втором и третьем курсах выше, чем на четвертом. Можно предположить, что низкие показатели на первом и четвертом курсах обусловлены кризисными переживаниями. На первом курсе это происходит в контексте адаптации к образовательной среде, на четвертом – в аспекте успешного прохождения итоговой аттестации, профессионального становления, трудоустройства.

Интересными в исследовательском плане являются показатели методики «Адаптивность МЛО – АМ» по шкале 4-го уровня «Личностный адаптационный потенциал». Выраженность адаптационных способностей на каждом курсе различается ($N = 9,644$, при $p \leq 0,05$). Дальнейшие апостериорные сравнения выявили статистически значимые различия между вторым и первым курсом ($U = 17,5$, при $p \leq 0,01$), третьим и первым ($U = 12$, при $p \leq 0,01$), а также третьим и четвертым ($U = 19$, при $p \leq 0,01$). Это значит, что адаптационные способности студентов с ОВЗ несколько снижаются к четвертому курсу, что может быть обусловлено перестройкой личностного потенциала с сугубо учебной деятельности на более профессионально ориентированную (поиск места работы, стажировки, планирование дальнейшего обучения).

Обращают на себя внимание и показатели по шкале 2-го уровня «Астенические реакции и состояния», выраженность которых неодинакова ($N = 11,574$, при $p \leq 0,01$). Уровень интересующего нас показателя статистически значимо выше на первом курсе по сравнению со вторым ($U = 9$, при $p \leq 0,01$) и третьим ($U = 3$, при $p \leq 0,01$) курсами. На четвертом курсе результаты статистически значимо выше, чем на третьем ($U = 15,5$, при $p \leq 0,01$). Полученные данные означают, что на первом и четвертом курсах наблюдается повышенный уровень ситуационной тревожности, низкая устойчивость к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности, пониженное настроение. Это может быть связано с тем, что первый курс является кризисным в плане адаптации к новой учебной среде, а четвертый – переход к более зрелым этапам профессиональной социализации.

По методике исследования адаптивности студентов в вузе интересными являются результаты по шкале адаптивности к учебной деятельности, которые различаются на курсах обучения ($N = 13,621$, при $p \leq 0,01$). Так, на втором и третьем курсах показатели статистически значимо

выше, чем на четвертом ($U = 10$, при $p \leq 0,01$) и ($U = 13,5$, при $p \leq 0,01$). Это может быть обусловлено ориентацией на профессию, попытками приобщения к профессиональным ценностям, нежели к учебной деятельности, которая близка к завершению.

Таким образом, можно предложить выделение ключевых кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ОВЗ. Первый этап – начало обучения, новый ритм жизни, приобщение к образовательной среде, учебной деятельности. Второй этап – четвертый курс. В данном случае кризис обусловлен сменой сугубо учебной, начальной научной деятельности на профессиональную. В любом случае студент выпускного курса переходит на следующую ступень профессиональной социализации в плане трудоустройства и (или) дальнейшего обучения. Возможен и вариант ухода в другую сферу жизнедеятельности в контексте профессионального становления. Полагаем, что представленная нами диагностическая программа исследования кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ОВЗ должна быть расширена в контексте основного этапа исследования. Необходимо увеличить выборку, а также рассмотреть проблему в сравнительном с нормативно развивающимися сверстниками контексте для определения специфики кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках нашего исследования мы приходим к выводу, что для того, чтобы кризисные этапы профессиональной социализации в инклюзивной образовательной среде выполняли стимулирующую функцию, целесообразно включение как студентов с ОВЗ и инвалидностью, так и их нормально развивающихся сверстников в систему сопровождения. В связи с чем на первый план выступает задача формирования у студентов адаптационной готовности (в том числе ее структурно-содержательных характеристик) и определенного адаптационного стиля поведения. Разработка модели психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья, построенная на основе соотношения характеристик личностного самоопределения и адаптационной готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья, выступает, на наш взгляд, перспективным продолжением данного исследования и может быть использована в дальнейшем для практической реализации задач социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ в образовательном пространстве, реализации программ психологической помощи.

Ссылки и примечания:

1. Работа подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (№ 20013-00534 А).
2. Статистическая информация в сфере научных исследований и разработок и в сфере высшего образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/> (дата обращения: 22.04.2020).
3. Григорьева М.В. Теоретические и прикладные аспекты проблемы адаптации в психологии // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2005. С. 33–39.
4. Шамионов Р.М. Структура адаптационной готовности личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 4. С. 454–458. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2016-16-4-454-458>.
5. Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 70–78. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200308>.
6. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М., 2017. 79 с.
7. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 1–14. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110301>.
8. Горячев М.Д., Феропонтова О.И. Реализация права студентов-инвалидов на образование (психолого-педагогический аспект) // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. № 2-1. С. 58–61.
9. Селиванова Ю.В. Организационно-методические аспекты сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Психология и педагогика. Научный журнал. 2015. № 1 (1). С. 97–103; Селиванова Ю.В., Зайцев Д.В. Инклюзивная парадигма современного образования в России: региональная специфика реализации // Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. 2018. № 2 (42). С. 37–43.
10. Денисова О.А., Леханова О.Л. Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6 (105). С. 202–211.
11. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Педагогическое содействие в формировании способности к самообразованию лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного обучения по программам высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. М., 2018. С. 40–46.
12. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 21 с.
13. Магомедова М.Г. Адаптация личности студента к образовательному процессу как социокультурное явление и педагогический процесс // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 51–53.
14. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М., 2007. 240 с.
15. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002. 160 с.
16. Головей Л.А., Александрова Н.А., Данилова М.В., Манукян В.Р., Рыкман Л.В. Кризисы профессионального развития и ресурсы личности в периоды юности и ранней взрослости // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика.

2013. № 2. С. 31–39; Манукян В.Р. Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе // Вестник СПбГУ. Серия 12: Социология. 2012. № 3. С. 62–69.
17. Голубева Н.М., Голованова А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2 (10). С. 125–130.
 18. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2010. № 5. С. 162–166.
 19. Зотова О.И., Княжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. С. 219–232.
 20. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000. 218 с.; Зеер Э.Ф. Указ. соч.; Петраш М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 88–100; Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. М., 2005. 251 с.
 21. Махрина Е.А., Нестеренко О.В. Карьерная ориентация и проблемы адаптации студентов педагогического вуза // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2013. № 1. С. 145–151; Тарасова Л.Е. Психолого-педагогические условия формирования адаптационной готовности в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24999> (дата обращения: 28.04.2020).
 22. Хяюринен Ю.П. Некоторые проблемы лонгитюдного исследования жизненного пути и профессиональной карьеры // Психология личности и образ жизни. М., 2003. С. 166–172; Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг. Оренбург, 2009. 186 с.
 23. Браун Т.П. Указ. соч.
 24. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Л., 1980. 93 с.
 25. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 71–77.
 26. Головей Л.А., Исаева Д.А. Особенности профессионального самоопределения студентов-менеджеров на разных этапах обучения // Вестник СПбГУ. Серия 12: Социология. 2011. № 4. С. 28–35; Кочнева Л.В. Развитие профессионального самосознания студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 24 с.
 27. Зеер Э.Ф. Указ. соч.; Петраш М.Д. Указ. соч.
 28. Афоньшина И.В., Яцунова Е.Б. Изучение синдрома эмоционального выгорания у студентов на разных ступенях обучения // Психология человека в современном мире / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, О.И. Александрова. М., 2009. Т. 4. С. 99–104.
 29. Головей Л.А., Александрова Н.А., Данилова М.В., Манукян В.Р., Рыкман Л.В. Указ. соч.
 30. Манукян В.Р. Указ. соч.
 31. Махрина Е.А., Нестеренко О.В. Указ. соч.
 32. Головей Л.А., Исаева Д.А. Указ. соч.
 33. Кожевникова О.В., Шрейбер Т.В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 3. С. 381–395. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-3-381-395>.
 34. Поваренков Ю.П. Указ. соч.
 35. Арендачук И.В. Этапы развития адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 2. С. 108–113.
 36. Курусь И.А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и направленности временной перспективы у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 68–79.
 37. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология. М., 2016. 283 с.; Кологривая И.Е. Педагогические противоречия и пути их преодоления в целях профессионально-образовательной адаптации студентов технического вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 2. С. 100–103. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.2.20>; Свиридов Н.А. Адаптационные процессы в среде молодежи // Социс. 2002. № 1. С. 90–96;
 38. Телина И.А., Лосева А.А. Социально-психологические аспекты адаптации студентов к образовательным условиям вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 2 (30). С. 132–139.
 39. Кожевникова О.В., Шрейбер Т.В. Указ. соч.
 40. Bisese S.D., Fabian D.J. Sophomore Men: The Forgotten Class, the Forgotten Gender // Recruitment & Retention in Higher Education. 2006. № 3. P. 1–4; Freedman M.B. The Passage through College // Journal of Social Issues. 1956. Vol. 12, № 4. P. 13–27. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1956.tb00385.x>; Tobolowsky B.F. Sophomores in Transition: The Forgotten Year // New Directions for Higher Education. 2008. № 144. P. 59–67. <https://doi.org/10.1002/he.326>.
 41. Young D.G., Schreiner L.A., Mcintosh E.J. Investigating Sophomore Student Success: The National Survey of Sophomore-Year Initiatives and the Sophomore Experiences Survey – 2014. Columbia, 2015. 124 p.
 42. White W.F., Mosely D. Twelve-Year Pattern of Retention and Attrition in a Commuter Type University // Education. 1995. № 3. P. 400–403.
 43. Song J., Zeng W., Landmark L. Self-Determination and Academic Success of Students with Disabilities in Postsecondary Education: A Review // Journal of Disability Policy Studies. 2017. Vol. 28, № 3. P. 180–189. <https://doi.org/10.1177/1044207317739402>.
 44. Getzel E., Thoma C. Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings // Career Development for Exceptional Individuals. 2008. Vol. 31, № 2. P. 77–84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>.
 45. Kobi S., Parli K. Bestandes aufnahme hindernis freie Hochschule. Schweiz, 2010. 54 p.
 46. Холл Д., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2004. № 1. С. 115–126.
 47. Браун Т.П. Указ. соч. С. 7–8.

Редактор, переводчик: Арсентьева Ирина Ильинична