

Шаров Алексей Александрович

кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогической психологии
и психодиагностики
Саратовского национального исследовательского
государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского
<https://orcid.org/0000-0002-0635-1413>

Хмелькова Ольга Владимировна

соискатель кафедры педагогической психологии
и психодиагностики, старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики
Саратовского национального исследовательского
государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского
<https://orcid.org/0000-0002-3036-4855>

**КРИЗИСНЫЕ ЭТАПЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Аннотация:

Цель статьи – выявление и описание специфики кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Выделяются три таких этапа: первый – адаптационный кризис, второй – кризис профессионального самоопределения (кризис третьего курса), третий – кризис выпускника. Установлено, что адаптационный кризис связан с началом обучения, вхождением в новый социальный статус студента и изменениями ритма жизни; кризис профессионального самоопределения – с переосмыслением правильности выбора направления и профиля подготовки; кризис выпускника может быть обусловлен плавным переходом учебной деятельности на профессиональную и научно-исследовательскую. Исследование выявило особенности, негативно влияющие на преодоление выделенных кризисных этапов: фиксированность на дефекте, эмоциональное отношение к нему и возникновение переживаний по этому поводу, функциональные ограничения в плане социальной интеракции и формирование вторичных (личностных) изменений (агрессивности, замкнутости, тревожности, обидчивости и т. д.). Данные кризисные этапы вносят вклад в проблематику адаптации обучающихся с ОВЗ к инклюзивной образовательной среде как в теоретическом аспекте, так и в прикладном.

Sharov Aleksei Aleksandrovich

PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Educational Psychology
and Psychodiagnostics,
N.G. Chernyshevsky Saratov
National Research State University
<https://orcid.org/0000-0002-0635-1413>

Khmelkova Olga Vladimirovna

External PhD student, Department
of Educational Psychology and Psychodiagnostics,
Senior Lecturer,
Department of Correctional Pedagogy,
N.G. Chernyshevsky Saratov
National Research State University
<https://orcid.org/0000-0002-3036-4855>

**CRISIS STAGES
OF PROFESSIONAL
SOCIALIZATION OF PHYSICALLY
CHALLENGED STUDENTS
IN THE CONTEXT
OF INCLUSIVE EDUCATION****

Summary:

The purpose of this study is to identify and describe the specifics of the crisis stages of professional socialization of students with health limitations in the context of inclusive education. There are identified the following three crisis stages: the first stage is the adaptation crisis, the second stage is the crisis of professional self-determination (crisis of the third year of studying) and the third stage is the crisis of graduate students. It is established that the adaptation crisis is associated with the beginning of the studying process, the entry into a new social status of a student and changes in the pace of life; the crisis of professional self-determination is connected with rethinking of the correct choice of the field of study; the crisis of a graduate student can be caused by the smooth transition from studying to professional activity and research. The study revealed the features that negatively affect the overcoming of the determined crisis stages: concentration on the defect, emotional attitude to it and the feelings about it, functional limitations in terms of social interaction and the formation of secondary (personal) changes (aggressiveness, isolation, anxiety, resentful temper, etc.). The identified crisis stages make a certain contribution to the problems of adaptation of students with health limitations to an inclusive educational environment, both in theoretical and applied aspects.

* Работа подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (№ 20013-00534 А).

** The study is performed under the support of the Russian Foundation for Basic Research, project "Personal Self-Determination and Adaptation Readiness of Students with Health Limitations in the Context of Inclusive Education" (No. 20013-00534 А).

Ключевые слова:

кризисы профессиональной социализации, адаптация, инклюзивная образовательная среда, высшее образование, самоопределение, ограниченные возможности здоровья, студенты, психолого-педагогическое сопровождение

Keywords:

crises of professional socialization, adaptation, inclusive educational environment, higher education, self-determination, health limitations, students, student counseling service

Постановка проблемы. На современном этапе развития высшего образования назрела необходимость повышения доступности качественного образования, разработки практико-ориентированных, адаптивных программ в плане повышения качества овладения выпускниками трудовых функций и основного вида профессиональной деятельности. Особого внимания заслуживает проблема обеспечения реализации права на образование категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью молодого возраста как социально уязвимой группы населения. Включение студента с ОВЗ в образовательную среду высшей школы требует планирования и реализации адекватных мероприятий в контексте психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Важная роль в данном случае принадлежит разного рода эмпирическим исследованиям в рассматриваемом контексте. Именно с опорой на научные материалы можно грамотно подойти к вопросам разработки программ сопровождения, рекомендаций для использования в учебно-воспитательном процессе в организации высшего образования в аспекте работы со студентами с ОВЗ. Современными авторами подчеркивается, что проблематике кризисных этапов профессиональной социализации в инклюзивной образовательной среде не уделяется надлежащего внимания, остается много неосвещенных аспектов: психологическое содержание кризисных переживаний, факторы, влияющие на их характер, возникновение и протекание, отсутствие четкой периодизации кризисов [1].

Во многих работах, посвященных изучению кризисов студенчества, выделяются три основных этапа, соответствующих первому, третьему и пятому курсам. Кризис первого курса обусловлен определением собственного статуса в новом учебном коллективе, вопросами и механизмами организации взаимодействия с субъектами образовательного процесса, необходимостью изменения привычного уклада жизни, перестройкой эмоциональных отношений, а также приобретением новых социальных ролей [2]. Кризис третьего курса основывается на трудностях формирования профессиональной идентичности [3]. Кризис последнего (выпускного) курса связан с тревогой в аспекте вхождения во взрослую жизнь, первыми шагами в профессиональной деятельности, становлением функциональной независимости и началом активной самореализации [4]. Данный этап также предусматривает переосмысление удовлетворенности от выбранного профиля подготовки вследствие изменения представлений о профессии и трансформации потребностей [5].

Так, Е.А. Махрина и О.В. Нестеренко выделяют несколько наиболее типичных кризисных этапов: первый курс – кризис ожиданий (ожидания/учеба); третий курс – кризис самоопределения; выпускные курсы – кризис трудоустройства; после окончания обучения – кризис профессиональной адаптации (трудоустройство/переподготовка) [6].

В немногочисленных зарубежных исследованиях, посвященных высшему инклюзивному образованию, отмечаются факторы, влияющие на дальнейшую самореализацию, профессиональную адаптацию и социализацию в целом (субъективный или объективный выбор направленности программы обучения, позитивный или негативный опыт профессионализации, индивидуально-личностные характеристики студентов и т. д.) [7].

Таким образом, актуальным предметным полем для изучения является рассмотрение различных аспектов адаптации, личностного самоопределения, профессиональной социализации студентов с ОВЗ.

Дизайн исследования и выборка. Цель исследования – выявление и описание специфики кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Для достижения поставленной цели авторским коллективом был проведен ряд пилотных исследований [8]. В результате учета полученных результатов окончательный вариант психодиагностического комплекта представлен следующими методиками: многоуровневым личностным опросником «Адаптивность» / МЛО – АМ (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин); методикой «Шкала удовлетворенности жизнью» / SWLS Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; методикой «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; методикой изучения адаптивности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова).

Выборка основного этапа составила 100 респондентов (студентов-бакалавров очной формы обучения образовательных организаций высшего образования Саратова и области), име-

ющих ограниченные возможности здоровья различной этиологии (35 % с ограничением двигательных функций, 45 – с нарушениями зрения, 20 % с нарушениями слуха). Возрастной диапазон от 17 до 23 лет. Средний возраст 20,4 года. 70 % женщин. Численность каждой подвыборки (по курсам обучения с первого по четвертый) равна 25 опрошенных.

Статистические процедуры: вычисления Н-критерия Краскела – Уоллиса и последующие апостериорные сравнения данных с помощью U-критерия Манна – Уитни. Программа JASP 0.9.2.

Результаты исследования. Полученные показатели рассмотрены по методикам, отражающим общий уровень психологического благополучия личности.

Применение Н-критерия Краскела – Уоллиса позволило продемонстрировать наличие статистически значимых различий полученных данных по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» по всем курсам обучения ($H = 59,91$ при $p \leq 0,01$). Последующее апостериорное сравнение данных (U-критерия Манна – Уитни) показало, что параметры статистически значимо выше на втором курсе по сравнению с таковыми на первом ($U = 163$ при $p \leq 0,01$), третьем ($U = 18$ при $p \leq 0,01$) и четвертом ($U = 1,5$ при $p \leq 0,01$). Примечательным является отсутствие различий по исследуемому критерию у опрошенных первого и четвертого курсов, а также у представителей третьего и четвертого.

Анализируя результаты методики «Шкала субъективного счастья» можно констатировать, что показатели на всех курсах также статистически различаются ($H = 26,77$ при $p \leq 0,01$). Апостериорные сравнения выявили статистически значимые различия между параметрами для второго и первого курсов ($U = 111$ при $p \leq 0,01$), а также третьего курса ($U = 141,5$ при $p \leq 0,01$). Не обнаружено статистически значимых различий между показателями третьего и четвертого курсов. Это означает, что студенты с ОВЗ на втором курсе имеют более высокий уровень общего психологического благополучия, чем на первом, третьем и четвертом. Можно предположить, что второй курс является относительно благополучным периодом в рамках течения кризисных этапов профессиональной социализации. Другими словами, кризисные переживания относительно адаптации к образовательной среде преодолены, идет начальное формирование профессиональной идентичности, а также способности к самоорганизации учебной деятельности и жизни в целом, в будущем остаются вопросы прохождения итоговой аттестации, трудоустройства.

Для более обоснованных и обобщенных выводов важно проанализировать результаты применения других методик, в частности МЛО – АМ. По интегративной шкале «Личностный адаптационный потенциал» выявлена значимость различий адаптационных способностей по показателям всех курсов ($H = 26,42$ при $p \leq 0,01$). Последующее апостериорное сравнение позволило определить статистически значимые различия между вторым и первым курсом ($U = 191$ при $p \leq 0,01$), третьим и первым ($U = 25$ при $p \leq 0,05$), третьим и четвертым ($U = 211$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, адаптационный потенциал студентов с ОВЗ нарастает ко второму и третьему курсам за счет успешного преодоления кризиса первокурсника, цифры несколько снижаются к четвертому курсу. Это может быть обусловлено увеличивающейся многозадачностью: подготовкой к итоговой аттестации, поиском места работы (стажировки), планами и действиями в контексте продолжения обучения в магистратуре.

Обращают на себя внимание и показатели по интегративной шкале «Деадаптационные нарушения», выраженность которых различается ($H = 25,75$ при $p \leq 0,01$). Интересующий нас параметр статистически значимо выше на первом курсе по сравнению с таковым на втором ($U = 142,5$ при $p \leq 0,01$). На четвертом курсе результаты статистически значимо выше, чем на третьем ($U = 117,5$ при $p \leq 0,01$). Полученные данные означают, что на первом и выпускном курсах более выражены астенические и психотические состояния и реакции, которые обусловлены тем, что первый курс является кризисным в плане адаптации к новой социальной и профессиональной роли, учебной среде, перестройки эмоциональных отношений в рамках нового статуса, а четвертый – перехода к более зрелому этапу профессиональной социализации и становлению функциональной независимости.

При анализе шкал первого уровня по шкале «Социальная интроверсия» наблюдаются статистически значимые различия полученных данных по всем курсам обучения ($H = 43,88$ при $p \leq 0,01$). Сравнение величин (U Манна – Уитни) продемонстрировало, что показатели статистически значимо выше на первом курсе по сравнению с таковыми на втором ($U = 100,5$ при $p \leq 0,01$), на четвертом по сравнению с третьим ($U = 55,5$ при $p \leq 0,01$) и вторым ($U = 45,5$ при $p \leq 0,01$). Это может означать, что ограничение социальных контактов и ориентация на коммуникацию в узком кругу знакомых и друзей на первом курсе обусловлены адаптацией к учебной группе и образовательной среде в целом. На четвертом курсе происходят заострение круга интересов, планирование дальнейших действий в плане получения образования, поиска стажировок, предполагаемого места трудоустройства и т. д.

По шкале «Истерия» наблюдается статистическая значимость различий между первым курсом и вторым ($U = 101$ при $p \leq 0,01$), третьим и вторым ($U = 98,5$ при $p \leq 0,01$). По шкале «Психопатия» обнаружена статистическая значимость различий величин для первого курса по сравнению с цифрами на втором ($U = 2,5$ при $p \leq 0,01$), на третьем по сравнению со вторым ($U = 42,5$ при $p \leq 0,01$), а также на третьем по сравнению с четвертым ($U = 139,5$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что эмоциональная лабильность, склонность к самосожалению и эгоцентризму, тенденция к повышенной агрессивности, обидчивость на первом курсе обусловлены вопросами определения статуса в новом учебном коллективе, организацией взаимодействия с субъектами образовательного процесса, перестройкой эмоциональных отношений. Данные параметры на третьем курсе могут свидетельствовать о кризисе, связанном с проблемами профессионального самоопределения, осознания своего места в выбранной предметной области, а также о наличии когнитивного конфликта. Кроме того, нельзя исключить фиксированность на имеющихся отклонениях в состоянии здоровья и возникающее при этом эмоциональное реагирование.

В рамках применения методики исследования адаптивности студентов в вузе величины по шкале адаптивности к учебной деятельности на втором курсе статистически значимо выше, чем на первом ($U = 54$ при $p \leq 0,01$), а на третьем выше, чем на втором ($U = 240$ при $p \leq 0,05$). По шкале адаптации к учебной группе на втором курсе показатели статистически значимо выше, чем на первом ($U = 67$ при $p \leq 0,01$). Это может означать, что студенты с ОВЗ проходят кризисный этап адаптации к учебной деятельности и группе на первом курсе.

Обсуждение результатов и выводы. На основании полученных данных можно выделить основные кризисные этапы профессиональной социализации студентов с ОВЗ. Первый этап (адаптационный кризис) связан с началом обучения, вхождением в новый социальный статус студента и изменениями ритма жизни. На этой стадии происходит приобщение к образовательной среде, учебной деятельности и группе. У студентов с ОВЗ указанные аспекты осложняются функциональными ограничениями в плане социальной интеракции и формированием вторичных (личностных) изменений (агрессивности, замкнутости, тревожности, обидчивости и т. д.). Эти особенности могут негативно сказаться на адаптации к студенческой жизни и профессиональной социализации.

Второй этап – кризис профессионального самоопределения (кризис третьего курса). Его возникновение можно объяснить переосмыслением правильности выбора направления и профиля подготовки, что может быть связано как с неудачной профориентационной работой еще до поступления в организацию высшего образования, так и с обманчивыми представлениями выпускников с ОВЗ о выбранной профессии и студенческой жизни. На третьем курсе начинают преобладать обязательные дисциплины и дисциплины по выбору, непосредственно отражающие профиль подготовки, появляются практики, в связи с чем увеличивается доля профессионального обучения. Возможное разочарование и возникновение сожаления об отвергнутых вариантах поступления в иные учебные заведения и на другие направления и профили подготовки также оказывают влияние на развитие кризиса на данной стадии профессиональной социализации. Формирование выявленных вегетативных, чувствительных и аффективных нарушений у студентов с ОВЗ может быть обусловлено наложением на описанный кризисный этап эмоциональной фиксированности на имеющихся отклонениях в контексте осуществления полноценной социальной активности.

Третий этап (кризис выпускника) – это четвертый курс. В данном случае кризис может объясняться плавным переходом учебной деятельности на профессиональную и научно-исследовательскую. На этом курсе повышается уровень напряжения ввиду подготовки к государственной итоговой аттестации, выбора в плане продолжения обучения или отказа от него, предполагаемого места трудоустройства. Снижение степени психологического благополучия, адаптационного потенциала, нарастание социальной интроверсии к четвертому курсу могут быть обусловлены сложностью поиска работы, внутренними психологическими барьерами относительно трудоустройства и наличия мотивации к продолжению обучения.

Таким образом, нами выделены несколько кризисных этапов профессиональной социализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Учитывая анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблематике, можно констатировать, что кризисные этапы профессиональной социализации обучающихся с ОВЗ совпадают по времени и проявлениям с кризисными этапами у «условно здоровых» студентов (не имеющих существенных отклонений в состоянии здоровья). К особенностям,отягчающим течение этих этапов, можно отнести фиксированность на дефекте, а именно эмоциональное отношение к нему и формирование переживаний по данному поводу. Возникающие при этом тревога, страх, неуверенность в себе отрицательно сказываются на адаптации к учебной деятельности и группе на первом курсе, осмыслении и возможном пересмотре профессиональной идентичности на третьем, а также на ситуации подготовки к итоговой аттестации, планировании дальнейшего обучения, аспектах трудоустройства.

Полученные данные и выводы в рамках исследования могут быть использованы при построении модели сопровождения студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на всех курсах очного обучения.

Ссылки:

1. Сулова О.И., Шаров А.А., Хмелькова О.В. Профессиональная социализация студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: проблемы, опыт и перспективы // Специальное образование и социокультурная интеграция : сборник научных статей / под ред. Ю.В. Селивановой и др. Саратов, 2020. С. 678–686.
2. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 71–77.
3. Головей Л.А., Исаева Д.А. Особенности профессионального самоопределения студентов-менеджеров на разных этапах обучения // Вестник СПбГУ. Сер. 12: Социология. 2011. № 4. С. 28–35 ; Кочнева Л.В. Развитие профессионального самосознания студентов вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 24 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М., 2007. 240 с. ; Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. М., 2005. 251 с.
5. 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. В 6 т. М., 2009. Т. 4. Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики. С. 99–104.
6. Махрина Е.А., Нестеренко О.В. Карьерная ориентация и проблемы адаптации студентов педагогического вуза // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2013. № 1с. С. 145–151.
7. 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, no. 2. P. 77–84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658> ; Kobi S., Parli K. Bestandes aufnahme hindernis freie Hochschule. Schweiz, 2010. 54 p.
8. Сулова О.И., Хмелькова О.В., Шаров А.А. Кризисные этапы профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (пилотажное исследование) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 5 (73). С. 113–120. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.5.18> ; Хмелькова О.В., Шаров А.А., Сулова О.И. Изучение адаптационной готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) // Высшее образование сегодня. 2020. № 9. С. 78–84. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.09.P.78>.

Редактор: Тюлюкова Мария Олеговна
Переводчик: Герасимова Валентина Евгеньевна