

Копинг-стратегии студентов инклюзивной среды смешанного обучения

Куляцкая М.Г.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1456-9014>, e-mail: kulyackayamg@mgppu.ru

Камин А.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0632-5466>, e-mail: kaminaa@mgppu.ru

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта «Развитие личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения» (№19-013-00904).

Ключевые слова: копинг-стратегии, жизнестойкость, самоактивация, студенты с инвалидностью, инклюзивная среда смешанного обучения.

Проблемы инклюзивного образования становятся предметом крупномасштабного научного дискурса ученых разных стран. Обсуждаются вопросы предпосылок перехода к инклюзивному образованию, положительные и отрицательные результаты инклюзии, вопросы целесообразности обучения в инклюзивном пространстве людей с разными типами нарушений, разного возраста и многое другое. Высшее образование рассматривается как один из каналов социальной инклюзии лиц с инвалидностью (С.В. Коржук, Е.В. Воеводина и др.). Особое внимание исследователей сосредоточено на проблемах адаптации/дезадаптации студенчества с инвалидностью (А.А. Лебедева, Е.В. Воеводина и др.); их психологического благополучия (Л.А. Александрова, М.Г. Куляцкая и др.); возможностей самореализации (П.А. Галушкин и др.) и др.

В целом установлено, что успешная адаптация студентов с инвалидностью в вузе обусловлена оптимальными стилями и стратегиями преодолевающего поведения (Л.А. Александрова, А.А. Лебедева и др.). Специфика преодолевающего поведения студенчества исследуется в зависимости от стресс-напряженности ситуации, условий и курсов обучения. Изучены копинг-стратегии студентов при экзаменационных стрессах (З.Б. Кучина и др.); копинг-стратегии студентов разных курсов обучения (И.В. Борисова, М.А. Нутрикова, Т.Н. Цыганкова и др.); копинг-поведение студентов в ситуации сепарации от родителей (Ю.В. По-

тапова и др.); в кризисных ситуациях учебной адаптации (Ю.Л. Сорокина и др.) и многое другое. Показано, что использование адаптивных копинг-стратегий определяется совокупностью внешних и внутренних условий. К внешними условиям относят такие формы взаимодействия, которые способствуют формированию социально поддерживающей среды, способствующей позитивным изменениям. К внутренним — достаточный уровень развития личности в целом.

С нашей точки зрения, такой поддерживающей средой становится инклюзивная среда смешанного обучения, которая рассматривается как «... многогранная, доступная и гибкая система, эффективно сочетающая дистанционные и традиционные технологии и создающая благоприятные условия для развития личности всех обучающихся, вне зависимости от наличия у них тех или иных ограничений» [4]. Именно такая среда может стать одним из условий развития конструктивных стратегий преодоления включенных в нее студентов. В ранее проведенных нами исследованиях было показано, что студенты с инвалидностью и без инвалидности инклюзивной среды смешанного обучения реже студентов традиционного обучения используют не прямые и асоциальные действия; а студентам с высоким уровнем психологического благополучия в меньшей степени характерны агрессивные и избегающие стратегии поведения [4].

Какие же копинг-стратегии используют студенты разных курсов инклюзивной среды смешанного обучения? Для ответа на данный вопрос было проведено исследование среди студентов с первого по четвертый курс факультета дистанционного обучения МГППУ. В нем приняли участие студенты с инвалидностью (N=57) и студенты без инвалидности (N=56), среди которых 36 человек обучаются на первом курсе (22 условно здоровых и 14 — с инвалидностью); 29 — на втором (14 условно-здоровых и 15 — с инвалидностью); 30 — на третьем (15 условно здоровых и 15 — с инвалидностью) и 18 — на четвертом (8 условно здоровых и 10 — с инвалидностью). Значимых различий в распределении студентов с инвалидностью по разным курсам обучения обнаружено не было ($\chi^2=2,677$ при $p=0,444$). Были использованы следующие методики.

1. Опросник СОРЕЕ И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина для анализа основных копинг-стратегий студентов разных курсов инклюзивной среды смешанного обучения.
2. Опросник жизнестойкости (сокращенная версия) Е.Н. Осина (2013) для изучения вовлеченности, контроля, принятия риска.
3. Методика самоактивации М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой (2017) для анализа самостоятельности, психологической и физической активности студенчества.

Для статистической обработки полученных данных были использованы: однофакторный дисперсионный анализ для сравнения характеристик жизнестойкости, самоактивации, копинг-стратегий у студентов разных курсов обучения; t-критерий Стьюдента для попарного сравнения разных студенческих групп.

Результаты

Для сравнения уровня выраженности характеристик жизнестойкости, самоактивации и копинг-стратегий у студентов разных курсов обучения был использован однофакторный дисперсионный анализ. Результаты анализа и описательная статистика по четырем группам представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значимые различия между студентами разных курсов обучения

Исследуемые характеристики	Курс	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	F	p
Позитивная переоценка	1-й курс	36	13,833	1,73	3,573	0,016
	2-й курс	29	12,172	2,90		
	3-й курс	30	12,400	2,34		
	4-й курс	18	12,833	1,72		
Активное совладание	1-й курс	36	13,416	1,94	2,762	0,046
	2-й курс	29	13,000	2,47		
	3-й курс	30	12,033	2,32		
	4-й курс	18	13,555	1,88		
Поведенческий уход	1-й курс	36	6,361	2,03	3,067	0,031
	2-й курс	29	7,000	2,81		
	3-й курс	30	8,233	2,78		
	4-й курс	18	7,277	2,44		

Примечание: описательная статистика (среднее \pm стандартное отклонение); F – эмпирическое значение дисперсионного анализа; p – уровень статистической значимости.

Значимых различий между четырьмя группами студентов разных курсов обучения по характеристикам жизнестойкости и самоактивации обнаружено не было. Однако студенты разных курсов различаются в предпочтении тех или иных копинг-стратегий: позитивной переоцен-

ки стрессовой ситуации, активного совладания и поведенческого ухода (табл. 1).

Попарное сравнение студенческих групп позволило дать более детальную характеристику выраженности жизнестойкости, самоактивации и копинг-стратегий студентов разных курсов обучения. Так, студенты первого курса чаще студентов второго курса обращаются к позитивной переоценке стрессовой ситуации ($t=2,86$; $p=0,006$), к поиску инструментальной социальной поддержки ($t=2,09$; $p=0,04$). Других значимых различий между первокурсниками и второкурсниками обнаружено не было.

Значимые различия обнаружены между первокурсниками и студентами третьего курса по характеристикам: вовлеченности ($t=2,23$; $p=0,029$), самостоятельности ($t=2,313$; $p=0,024$), самоактивации ($t=2,42$; $p=0,018$), позитивной переоценки ($t=2,854$; $p=0,006$), активного совладания ($t=2,63$; $p=0,011$), планирования ($t=2,732$; $p=0,008$), — что в большей степени характерно первокурсникам. Кроме того, студенты третьего курса чаще первокурсников используют стратегию поведенческого ухода ($t=-3,151$; $p=0,002$).

Студенты первого курса чаще студентов четвертого курса используют такую стратегию, как позитивная переоценка стрессовой ситуации ($t=2,003$; $p=0,05$).

Студенты второго курса в отличие от студентов третьего курса более самостоятельны ($t=2,155$; $p=0,035$), чаще используют такую стратегию, как планирование ($t=2,224$; $p=0,030$).

Студенты второго курса не отличаются от студентов четвертого курса ни по одной из исследуемых характеристик. Студенты третьего курса отличаются от студентов четвертого курса частотой использования такой стратегии, как отрицание ($t=2,398$; $p=0,021$).

Как видим, студенты третьего курса менее самостоятельны, вовлечены, в большей степени склонны к поведенческому уходу и отрицанию, им в меньшей степени свойственны конструктивные стратегии преодоления, такие как: позитивная переоценка стрессовой ситуации, активное совладание, планирование, поиск инструментальной поддержки, — в отличие от студентов других курсов. Возможно, это связано с кризисом профессионализации в вузе, что подчеркивается в исследованиях Е.В. Валиуллиной, В.Р. Манукяна [2; 3]. Авторы отметили многочисленные трудности у студентов, среди которых — усталость, переживание неопределенности, конфликт нескольких целей и одинаково важных потребностей.

Далее были проанализированы различия между студентами с инвалидностью и здоровыми сверстниками вне зависимости от курсов обучения (табл. 2).

Таблица 2

**Значимые различия между студентами с инвалидностью
и без инвалидности**

Исследуемые характеристики	Группы	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий p
Эмоциональное отреагирование	Здоровые студенты	57	11,1579	2,59663	1,975	0,051
	Студенты с инвалидностью	56	10,1250	2,95458	1,973	0,051
Поиск эмоциональной социальной поддержки	Здоровые студенты	57	12,0000	3,14529	1,946	0,054
	Студенты с инвалидностью	56	10,8750	2,99735	1,947	0,054

Значимые различия между здоровыми студентами и студентами с инвалидностью получены только по двум исследуемым характеристикам: «Эмоциональное отреагирование» и «Поиск эмоциональной поддержки», что в большей степени выражено у здоровых студентов. Иными словами, здоровые студенты понимают и осознают свои негативные эмоциональные состояния, стремятся к их выражению, не боятся в них погрузиться для более глубокого осознания, что способствует достаточно эффективному решению трудностей и проблем. Кроме того, на фоне негативных эмоций такие студенты спокойно могут обращаться к эмоциональной поддержке до тех пор, пока их эмоциональный фон не стабилизируется. Это подтверждается исследованиями Е.П. Белинской, А.В. Вечерина, Е.Р. Агадуллиной, в которых показано, что проактивный копинг тесно взаимосвязан со стратегией поиска эмоциональной поддержки, что является хорошим предиктором удовлетворенности жизнью [1].

Дискуссия

Таким образом, проведенное исследование показало следующее.

1. У студентов третьего курса инклюзивной среды смешанного обучения в меньшей степени выражена самостоятельность, они реже прибегают к конструктивным копинг-стратегиям, предпочитают избегающие стратегии и отрицание, в отличие от студентов других курсов обучения, что связано с общим кризисом профессионализации, который характерен именно для третьего курса обучения в вузе.

2. Студенты с инвалидностью и без инвалидности различаются в использовании таких стратегий преодоления, как «эмоциональное отреагирование» и «поиск эмоциональной поддержки», что в большей степени характерно для здоровых сверстников.

Вместе с тем в целом студенты инклюзивной среды смешанного обучения достаточно самостоятельны, проявляют активность, вовлечены в процессы жизнедеятельности, умеют принимать трудные жизненные ситуации и контролировать их. Особое внимание следует уделить студентам третьего курса обучения в вузе, вне зависимости от наличия у них инвалидности, для которых кризис профессионализации становится настоящим испытанием. При работе со студентами с инвалидностью возникает необходимость и в развитии их эмоциональной сферы, в которую включены как позитивные, так и негативные эмоциональные состояния. Важно принятие и выражение таких эмоциональных состояний для более глубокого их осознания с последующим эффективным разрешением трудных жизненных ситуаций.

Литература

1. *Белинская Е.П., Вечерин А.В., Агадуллина Е.Р.* Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности // Клиническая и специальная психология. Электронный журнал. 2018. Т. 7. № 3. С. 192–211.
2. *Валиуллина Е.В.* Содержание и динамика кризисов профессионального самоопределения студентов медицинского вуза: дисс. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2012.
3. *Манукян В.Р.* Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 109–117.
4. *Одинцова М.А., Куляцкая М.Г.* Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 2. С. 30–42. doi:10.17759/psyedu.20191110204

Сведения об авторах

Куляцкая Мария Георгиевна, психолог факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Российская Федерация; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1456-9014>, kulyackayamg@mgppu.ru

Камин Андрей Александрович, преподаватель кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Российская Федерация; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0632-5466>, kaminaa@mgppu.ru