

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

УДК 159.923 : 371.3

М. Є. Чайковський

Термін “саморегуляція поведінки” застосовується для узагальненого позначення зусиль людини, спрямованих на зміну її ставлень, почуттів, бажань і дій для досягнення більш високих цілей [7, с. 130]. При цьому передбачається активна роль суб’єкта у визначенні відносної значущості конкуруючих цілей та надання пріоритетів найбільш важливим із них на конкретному етапі життєдіяльності [8, с. 128]. У загальному вигляді під рівнем саморегуляції мають на увазі міру опановування власної поведінки в різних ситуаціях і здатність керувати своїми діями, станами та спонуканнями [2, с. 21].

Останнім часом привертає увагу фахівців зв’язок саморегуляції з успішністю навчання студентів [1, с. 113]. Залежно від індивідуальних особливостей, які виявляються в процесі діяльності, виокремлюють автономний, залежний і змішаний типи саморегуляції. Особи з автономним типом саморегуляції демонструють цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, упевненість в собі та готовність за необхідності мобілізувати ці якості на досягнення поставлених цілей. У суб’єктів із залежним типом саморегуляції цей комплекс розвинено слабо, у них часто виникає необхідність в отриманні допомоги у визначенні способів діяльності. У суб’єктів зі змішаним типом саморегуляції поєднуються якості автономного і залежного типу, у них цілеспрямованість, зібраність, самоконтроль поєднуються з недостатньою здатністю моделювання умов виконання поставлених завдань [5, с. 158]. Вивчаючи результативність діяльності студентів різних типологічних груп, Н. Олійник встановила, що академічна група, яка має у своєму складі не менше 50 % студентів з автономним типом

саморегуляції, здатна до інтеграції, самоорганізації, самоструктурування й успішного виконання навчальних завдань, на відміну від групи, що складається з більш ніж 50 % залежних студентів [3, с. 126]. У навчальній діяльності студентів виокремлюють також індивідуально-стильові особливості саморегуляції, які полягають у типових особливостях психічної саморегуляції та виражаються в плануванні, програмуванні, моделюванні дій, оцінці результатів і суб'єктивно-особистісних властивостях конкретної особи [2, с. 15]. С. Савченко, вивчаючи проблеми соціалізації студентів, визначив саморегуляцію поведінки центральною характеристикою соціалізованості студента й одним з основних критеріїв досягнення успіхів у цій сфері [6, с. 254].

Ураховуючи те, що труднощі входження студентів з особливими потребами в освітній простір вищого навчального закладу (ВНЗ) пов'язано з впливом стигми “інвалід”, підвищеним сприйняттям нового соціального оточення, емоційним напруженням, полярністю відносин зі здоровими ровесниками, нерівними можливостями використання комунікативних технологій в отриманні інформації, відчуттям неповноцінності, логічно припустити, що визначення та врахування в супроводі навчання особливостей саморегуляції поведінки цих осіб може сприяти включенню у сфери діяльності інклюзивного освітнього простору ВНЗ і суттєвому прискоренню їх соціалізації. Актуальність зазначеної проблеми та її недостатня теоретична і практична розробленість зумовили вибір теми дослідження.

Мета роботи полягає у визначенні ролі вольової саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами в процесі їх соціалізації в умовах інклюзивного освітнього простору.

Завдання:

– оцінити рівень вольової саморегуляції поведінки студентів-першокурсників з особливими потребами та визначити потребу в корекційних заходах;

– створити і застосувати програму корекції саморегуляції поведінки студентів у супроводі навчання;

– перевірити ефективність заходів з корекції вольової саморегуляції поведінки студентів упродовж навчання у ВНЗ.

У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 68 студентів-першокурсників з особливими потребами – майбутні фахівці соціальних професій (психологи, соціальні працівники, фізичні реабілітологи). Експериментальну групу склали 34 студенти Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна” та контрольну групу – 34 студенти Вінницького соціально-економічного інституту Університету “Україна”.

Дані про стан саморегуляції отримували за результатами самооцінки здатності до саморегуляції поведінки й експертної оцінки поведінки студентів у процесі моніторингу.

У використаному тесті-опитувальнику А. Зверькова та Є. Ейдмана для визначення вольової саморегуляції поведінки [4] передбачено оцінювання вольової саморегуляції в цілому й окремо за такими властивостями характеру як настирливість і самоконтроль. Загальний сумарний бал за шкалою “В” згідно з методикою перебуває в діапазоні від 0 до 24 балів, за субшкалою “настирливість” (Н) – від 0 до 16 балів та за субшкалою “самоконтроль” (С) – від 0 до 12 балів. Рівні вольової саморегуляції визначались у зіставленні отриманих даних із середніми значеннями кожної шкали. Якщо отримані в результаті тестування середні значення кожної шкали склали більшу половину максимально можливої суми збігів за відповідною шкалою, то цей показник відображав високий рівень розвитку загальної саморегуляції, настирливості або самоконтролю. Для шкали “В” ця величина складає 12, за шкалою “Н” – 8 і за шкалою “С” – 6.

Результати тестування студентів з особливими потребами подані на рис. 1 та свідчать про знижений вихідний рівень саморегуляції в експериментальній і

контрольній групі (індекс за шкалою (В) складав відповідно 8,35 та 8,20 балів, за субшкалою (Н) – 5,03 і 4,85 балів та за субшкалою (С) – 3,50 і 3,29 бали).

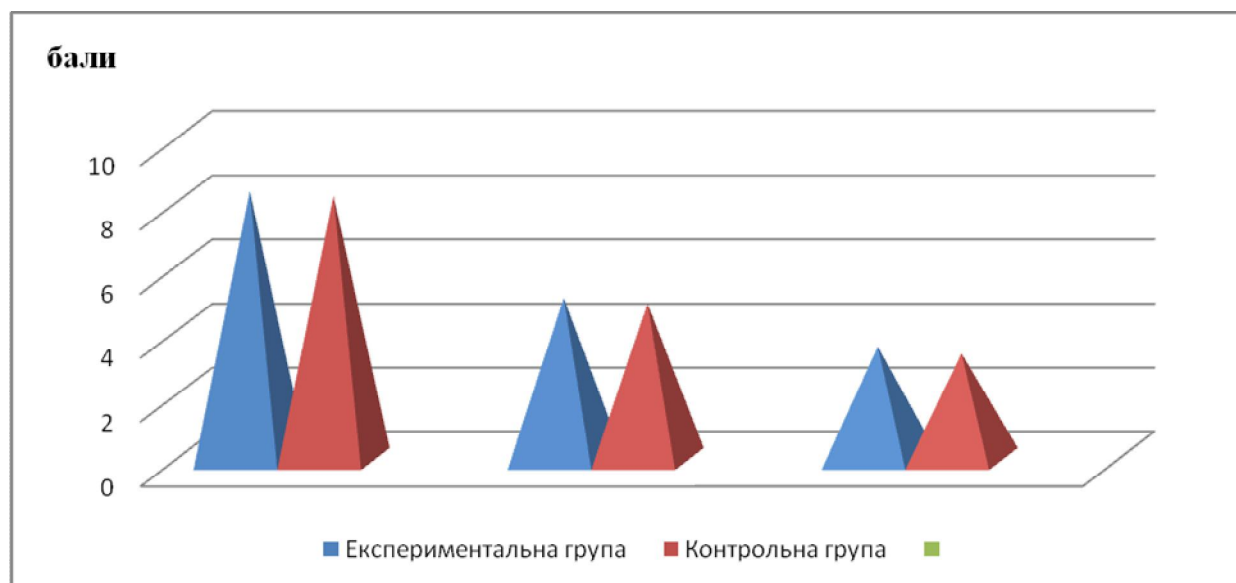


Рис. 1. Рівні розвитку вольової саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами

У студентів зі значним зниженням загальної саморегуляції поведінки спостерігалась емоційна нестійкість, чуттєвість, вразливість, невпевненість у собі, імпульсивність, нестійкість намірів. Це пояснювалось незрілістю, відсутністю здатності до рефлексії та самоконтролю, що, у цілому, свідчило про незавершеність первинної соціалізації. Низький рівень вольової саморегуляції за субшкалою “настирливість” характеризувався підвищеною лабільністю, імпульсивністю в поведінці, зниженням працездатності, тенденцією до вільної трактовки соціальних норм. Знижений рівень саморегуляції за субшкалою “самоконтроль” виявлявся спонтанністю в поведінці, образливістю, відгородженістю від оточення.

Узагальнюючи результати самооцінки студентами вольової саморегуляції поведінки й експертних оцінок, ми розробили стандартизовані змістовні характеристики соціально-педагогічних критеріїв саморегуляції.

Високий рівень саморегуляції визначали у студентів з автономним типом саморегуляції, здатності до усвідомленої поведінки незалежно від життєвих ситуацій, стійкості психоемоційної сфери, незалежності суджень і вчинків від

зовнішніх впливів; умінні планувати свою поведінку відповідно до поставленої мети та завдань у досягненні успіху, доброзичливості, чуйності і готовності надати допомогу іншому, позитивному впливі на оточуючих.

Середній рівень визначали при змішаному типі саморегуляції з переважанням ознак автономного типу, прагненні студента справити про себе позитивне враження, намаганні уникнути неприємностей, прагненні отримати різноманітні блага, здатності до асоціальних дій заради власних інтересів.

Низький рівень характеризувався залежним типом саморегуляції чи змішаним типом з переважанням ознак залежного типу, високою залежністю поведінки від впливу оточуючих, самопочуття чи психофізичного стану, нестійких бажаннях, прагненні уникнути покарань; залежності поведінки від емоційного стану, здатності виходити за межі існуючих норм поведінки.

Дотримуючись наведених критеріїв, високий вихідний рівень саморегуляції встановлено у 14,7 % студентів експериментальної групи та 8,8 % у контрольній групі. Це пояснювалось швидким подоланням ними виникаючих проблем у процесі організації життєдіяльності в нових умовах студентського середовища і побудовою адекватних відносин зі здоровими ровесниками та викладачами ВНЗ через наявність попереднього досвіду інтегрованого навчання в загальноосвітній школі. Не виключалась можливість зв'язку початкового високого рівня саморегуляції з включенням збережених компенсаторних механізмів саморегуляції. Середній рівень саморегуляції з переважанням ознак залежного типу складав відповідно 5,9 % і 14,7 %, низький рівень констатовано у переважній більшості студентів експериментальної та контрольної груп (відповідно 79,4 % і 76,5 %), що свідчило про відсутність у них розвинутої саморегуляції поведінки та виснаження компенсаторних механізмів при намаганні повноцінно виконувати визначену соціальну роль у новому середовищі.

Отримані вихідні дані про усвідомлені особливості саморегуляції обстежених осіб вимагали розробки і використання відповідних корегувальних програм та кваліфікованого психологічного супроводу навчання.

Студенти з виявленими в процесі тестування значними відхиленнями вольової саморегуляції проходили детальне обстеження психолога з інтерпретацією отриманих даних, складанням психологічного висновку і наданням рекомендацій щодо форм та змісту психологічної допомоги.

Пристаюючи до розробки програми корекції вольової саморегуляції, ми усвідомлювали, що без розвитку здатностей студентів до саморегуляції унеможлиблюється становлення творчої соціально відповідальної особистості. Разом із цим, ураховували, що формування саморегуляції є тривалим, складним і динамічним процесом. Тому, не очікуючи досягнення швидких позитивних змін, ми передбачили в розробленому алгоритмі “тактичну” та “стратегічну” програму корекції саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами (рис. 2).

Тактична програма корекції саморегуляції розраховувалась на період адаптації студентів до соціального середовища ВНЗ і містила проведення тренінгів прогресуючої м'язової релаксації для подолання стресових явищ та підвищеної емоційної напруженості. Зазвичай обмежувались проведенням 6 сеансів групової релаксації за умови щоденних самостійних занять упродовж 15 хв. два рази на день. У подальшому склали корекційну програму на довготривалий період супроводу навчання студентів (стратегічну корекційну програму). При автономному типі саморегуляції проводились заходи з профілактики дезадаптації і розвитку залежного типу саморегуляції, що досягалось запобіганням стресових ситуацій, емоційних перенапружень у стосунках з колегами та викладачами. При змішаному типі саморегуляції завдання полягало в досягненні переважання ознак автономного типу і передбачалось формування навичок саморегуляції через застосування прийомів роботи над собою, зокрема, самопідбадьорювання – звернення до себе з метою зміцнення впевненості в собі.

Для студентів із залежним типом саморегуляції довгострокова програма корекції саморегуляції складалась із трьох основних напрямків діяльності.



Рис. 2. Алгоритм корекції вольової саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами

Перший напрямок полягав у роботі з викладачами та здоровими студентами з питань засвоєння ними прийомів і технологій спілкування та

співпраці зі студентами з низьким рівнем розвитку саморегуляції. Другий напрямок передбачав психокорекційну роботу зі студентами з порушеннями розвитку саморегуляції. Третій напрямок містив корекцію родинних стосунків у напрямку створення сімейної ситуації, спрямованої на розвиток саморегуляції поведінки члена сім'ї – студента з особливими потребами.

Дотримуючись вимог створеної програми, ми передусім намагались досягти розвитку в студентів автономного типу саморегуляції шляхом перетворення педагогічного впливу на самовплив і саморегуляцію емоційної сфери та фізичного стану організму. Використовували самозаспокоєння, навіювання впевненості в досягненні мети, орієнтацію на улюбленого героя, авторитетних людей. Практикували прийоми самосхвалення – переконання себе в чому-небудь завдяки добору відповідних доказів та аргументів. Намагались регулювати психічні стани, вчинки через вироблення у студентів навичок засудження себе, виявів своєї негативної поведінки і спонукання до змін. Для надання регулярності та ненав'язливості цій роботі волонтери із студентів – майбутніх психологів і соціальних працівників досконало засвоювали виконання відповідних прийомів психокорекції та застосовували їх у процесі навчання і позанавчальних спілкувань з колегами з особливими потребами. Значна увага приділялась волонтерами-майбутніми психологами та соціальними працівниками психокорекційній і соціальній роботі з маломобільними студентами на дому в процесі позанавчальних контактів. При цьому враховували, що ці особи знаходились у постійній залежності від батьків, близьких або опікунів, і тривале перебування в такому просторі породжувало у них розвиток залежного типу саморегуляції поведінки з особливим ставленням до контролю за середовищем, світосприйняттям, сприяло замкнутості, пасивності та навіть виявам агресивності. Цим особам викладачі і спеціально підготовлені волонтери пояснювали, що надана можливість вчитись буде сприяти не лише їх самовираженню та самореалізації, але й вирішенню одночасно декількох важливих завдань щодо соціальної і професійної орієнтації, соціально-побутової адаптації, підвищення рівня життя

сім'ї, подолання відчуття власної ущербності та набуття повноцінності в суспільстві. Відповідна робота проводилась з батьками і близькими родичами цих осіб. Зокрема, їм пояснювали, що недостатня увага з боку близького оточення в сім'ї негативно впливає на самопочуття молодих людей з особливими потребами та, навпаки, оточення розумною увагою, ненав'язливою турботою створює емоційне середовище, яке сприяє покращенню ставлення людини з особливими потребами не лише до сім'ї, але й значною мірою до суспільства в цілому.

Упродовж чотирьох років ми відстежували динаміку розвитку саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами. Результати динамічних експертних оцінок надали можливість встановити у студентів експериментальної групи зростання частоти автономного типу та високого рівня саморегуляції (з 14,7 % до 76,4 %) і змішаного типу із середнім рівнем саморегуляції (з 5,9 % до 11,8 %) та паралельне зниження частоти залежного типу з низьким рівнем саморегуляції (з 79,4 % до 11,8 %). У студентів контрольної групи відбулась трансформація вихідних високих і середніх показників саморегуляції у низькі у зв'язку з відсутністю умов для інклюзії та необхідністю самотійного додання труднощів у навчанні, що призвело до виснаження компенсаторних механізмів саморегуляції поведінки.

Для порівняння середніх вихідних і заключних індексів саморегуляції поведінки за загальною шкалою (В), субшкалою “настирність” (Н) та субшкалою “саморегуляція” і визначення статистичної значущості розбіжностей ми використали t-критерій Стьюдента. Відповідні розрахунки подано в таблиці.

У наведених даних прослідковується чітка позитивна динаміка саморегуляції поведінки студентів експериментальної групи за кожною шкалою з високими рівнями статистичної значущості ($p < 0,001$). Отримані позитивні результати пояснюються впливом комплексного довготривалого, диференційованого та високопрофесійного використання корекційних заходів і кваліфікованою організацією співпраці викладацького колективу та здорових

студентів зі студентами з особливими потребами з низьким рівнем вольової саморегуляції поведінки. На завершальному етапі педагогічного експерименту у відповідях на запитання, що поставлені в анкеті, студенти, як правило, демонстрували ознаки терпимості у спілкуванні, наполегливість у виконанні поставлених завдань, стриманість у конфліктних ситуаціях, високу відповідальність за виконання доручених справ. Відсутність аналогічних змін показників саморегуляції поведінки у студентів контрольної групи доводить доцільність застосування апробованої в дослідженні “стратегічної” корекційної програми в супроводі навчання при виявленні залежного і змішаного типу саморегуляції поведінки.

Таблиця

Динаміка показників вольової саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами

Статистичні показники	Рівні розвитку саморегуляції (у балах)					
	Загальна шкала (В)		Субшкала “настирність” (Н)		Субшкала “саморегуляція” (С)	
	Експер. група (до/після)	Контр. група (до/після)	Експер. група (до/після)	Контр. група (до/після)	Експер. група (до/після)	Контр. група (до/після)
M	8,35/10,88	8,20/6,47	5,03/6,18	4,85/3,70	3,50/4,70	3,29/2,76
δ	1,43/1,40	2,07/1,23	1,35/1,03	1,16/0,85	1,08/0,61	1,28/0,79
m	0,24/0,24	0,25/0,21	0,23/0,18	0,19/0,14	0,19/0,10	0,22/ 0,13
t	7,4411	-4,2195	3,9655	-5,0000	6,0000	-2,1200
p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,05

Отже, викладене вище надає можливість зробити такі висновки:

1. У студентів-першокурсників з особливими потребами переважає залежний та змішаний типи саморегуляції поведінки, що потребує застосування короткострокової корекційної програми на період адаптації до соціального середовища ВНЗ і довгострокової корекційної програми в супроводі навчання для подолання труднощів у засвоєнні та виконанні соціальних ролей повноцінних учасників інклюзивного освітнього простору.

2. Застосування розробленого алгоритму в закладі освіти інклюзивної орієнтації сприяє формуванню автономного (незалежного) типу саморегуляції і суттєвому зростанню рівня вольової саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами, що свідчить про досягнення соціалізованості за однієї із важливих особистісних характеристик.

Виходячи з отриманих результатів та враховуючи те, що в плані подальшого дослідження передбачено створення умов для покращення доступу до навчання молоді з особливими потребами у ВНЗ інклюзивної орієнтації, напрямками подальших досліджень вважаємо діагностику саморегуляції поведінки абітурієнтів з особливими потребами і здійснення “тактичної корекційної програми” при виявленні відхилень соціально-психологічних якостей, які відображають соціалізованість особи.

Список використаної літератури

1. Капаева, А. Е. Методика организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка у студентов младших курсов факультетов иностранных языков : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Капаева А. Е. – М., 2001. – 226 с.

2. Моросанова, В. И. Опросник “Стиль саморегуляции поведения” (ССПМ) : руководство / В. И. Моросанова. – М. : Когито-Центр, 2004. – 44 с.

3. Олейник, Н. С. Особенности внутригруппового взаимодействия субъектов с различными типами саморегуляции деятельности : дисс. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Олейник Н. С. – Набережные Челны : 2005. – 154 с.

4. Пашукова, Т. Й. Психологические исследования. Практикум по общей психологии : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / Т. Й. Пашукова, А. Й. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Изд-во Института практической психологии, 1996. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/pasht01/index.htm>.

5. Прыгин, Г. С. Личностно-типологические особенности субъективной регуляции деятельности : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Прыгин Г. С. – М., 2006. – 462 с.

6. Савченко, С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ...

доктора пед. наук : спец. 13.00.05 / Савченко С. В. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 406 с.

7. Rothman, A. J. Self-regulation and behaviour change / A. J. Rothman, A. S. Baldwin, A. W. Hertel, R. F. Baumeister ; eds. K. D. Vohs // Handbook of self-regulation. Research Theory and Applications. – N. Y. : Guilford, 2004. – P. 130–148.

8. Self-regulation in Health Behavior / eds. D. de Ridder, J. de Wit. – London : John Wiley & Sons, 2006. – 247 p.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галімов А. В.