

ПОТЕНЦИАЛ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

В. З. Кантор, Л. М. Кобрина, Е. Ф. Войлокова, И. Э. Кондракова

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 56-ВГ).

Аннотация

Введение. В контексте масштабирования инклюзивных вузовских практик особую актуальность приобретают вопросы самореализации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ибо самореализация в процессе вузовской подготовки выступает как базовый механизм социальной инклюзии данной категории обучающихся.

Потенциал самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ, однако, не должен рассматриваться вне контекста их микросоциального окружения в лице нормотипичных соучеников, которые выступают как ресурс самореализации таких студентов. Поэтому эмпирическая оценка потенциала самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ возможна лишь на основе изучения представлений всего студенческого сообщества, а не только этих студентов, о возможностях, механизмах и условиях их самореализации. Соответствующие целевые установки и имело предпринятое исследование.

Материалы и методы. В качестве респондентов в исследовании выступили 1788 студентов вузов разного профиля из 21 региона Российской Федерации, в том числе 293 студента с инвалидностью и ОВЗ. В качестве методов исследования использовались авторский опросный лист возможностей самореализации в вузовской среде, опросник образовательного опыта и шкала выгорания для учащихся.

Результаты исследования. Самореализация студентов с инвалидностью и ОВЗ детерминируется не столько аномальным фактором, сколько универсальными закономерностями, определяющими самореализационную эффективность высшего образования применительно к студенческой молодежи в целом. Вместе с тем, если такие студенты преимущественно позитивно оценивают и свой вуз как пространство самореализации, и собственное субъективное положение в этом пространстве, то нормотипичные студенты, имеющие опыт вузовского обучения в условиях инклюзии, демонстрируют более скептическую позицию, что редуцирует потенциал самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Заключение. Результаты исследования актуализируют задачи дальнейшей научной разработки проблематики самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ в плоскости нозологических различий. При этом полученные материалы могут востребоваться в инклюзивной вузовской практике при выстраивании системы сопровождения самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ как в аспекте поддержки собственно этих студентов, так и в аспекте осуществления мероприятий, направленных на снижение уровня латентной психологической нагрузки, испытываемой их нормотипичными соучениками и прямо или косвенно связанной с образовательной деятельностью в инклюзивном формате.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, самореализация, студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, нормотипичные студенты, самодетерминация личности

POTENTIAL FOR SELF-REALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES FROM THE STUDENT COMMUNITY

V. Z. Kantor, L. M. Kobrina, E. F. Voilokova, I. E. Kondrakova

The study was supported by an internal grant from Herzen University (project No. 56-VG).

Abstract

Introduction. In the context of scaling up inclusive university practices, self-realization of students with disabilities is particularly relevant, as self-realization during the university years is a fundamental mechanism for the social inclusion of this student population. However, the self-realization potential of students with disabilities should not be considered in isolation from the microsocial context of their neurotypical peers, who act as an essential resource in this process. Consequently, an empirical assessment of this potential is only feasible through an analysis of how the entire student community perceives the possibilities, mechanisms, and conditions for self-realization of students with disabilities. These conceptual premises informed the present study.

Materials and Methods. The study involved 1,788 university students from various academic institutions across 21 regions of Russia, including 293 students with disabilities. The research employed an author-developed questionnaire assessing opportunities for self-realization in the university environment, an educational experience measure, and a burnout scale for students.

Results. The findings indicate that the self-realization of students with disabilities is influenced less by the specific nature of their impairments than by general patterns that determine the overall self-realization effectiveness of higher education for all students. Although students with disabilities tend to evaluate both their university and their personal position within it positively in terms of self-realization, neurotypical students with experience of studying in inclusive environments express more skeptical views. Such skepticism may reduce the potential for self-realization among students with disabilities.

Conclusions. The study underscores the need for further research into the self-realization of students with disabilities, particularly with respect to nosological differences. The findings can be applied practically in inclusive higher education settings to develop systems that foster the self-realization of students with disabilities. These systems should provide direct support to students with disabilities while also addressing the latent psychological burden experienced by neurotypical peers as a result of participating in inclusive educational settings.

Keywords: inclusive higher education, self-realization, students with disabilities, neurotypical students, personal self-determination

В контексте масштабирования инклюзивных практик в высшей школе (Сайтгалиева и др. 2023) особую актуальность приобретают вопросы самореализации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного вузовского обучения, т. к. именно с достижением соответствующего самореализационного эффекта фактически и связаны целевые установки развития инклюзивного высшего образования (Рубцов и др. 2023).

Подобный акцент на самореализационной составляющей инклюзивного вузовского обу-

чения лиц с инвалидностью и ОВЗ вполне закономерен, с одной стороны, с учетом того, что с самореализацией обучающихся связана одна из целей государственной молодежной политики в целом (Тюрина и др. 2024). Самореализация студенческой молодежи воплощает собой одну из главных ценностей высшего образования (Ситаров и др. 2008), а вузовская среда должна выступать именно как пространство самореализации данной категории молодежи (Большов 2021). И потому проблематика самореализации студентов в процессе вузовской подготовки активно

разрабатывается в различных аспектах (см., напр.: Бабинцев и др. 2021; Люсова, Глухова 2017; Jabbarov, Memmedova 2024 и др.). С другой стороны, однако, применительно к студентам с инвалидностью и ОВЗ самореализационная эффективность их инклюзивного вузовского обучения становится особенно значимой, ибо самореализация таких студентов в процессе вузовской подготовки выступает как базовый механизм их социальной инклюзии, и в основе этого лежит алгоритм: «потребность в самореализации — самореализация с выходом в социальную жизнь — система социальных связей (от некоторого количества до включения в сеть, например профессиональную) — доверие к себе и развитие личности — новые роли и статусы, более удовлетворяющие социального субъекта с ограничениями по здоровью» (Осьмук 2018, 60).

Между тем потенциал самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ не может рассматриваться вне контекста их микро-социального окружения, в частности — нормотипичных соучеников.

Опосредованно на это указывает то, что сам процесс образовательной инклюзии студентов с инвалидностью зависит от их репрезентации в семантическом пространстве сознания нормотипичных студентов, причем «относительная дальность расположения большинства студентов с инвалидностью по сравнению с большинством здоровых студентов по факторам (осям) силы и активности в семантическом пространстве сознания здоровых <...> магистрантов и студентов может выступать причиной существующих препятствий инклюзивным процессам людей с инвалидностью в российском высшем образовании» (Шульмин 2022, 88).

Еще определеннее зависимость потенциала самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ от позиции студенческого сообщества проявляется в аспекте их самоактуализации. У таких студентов обнаруживается недостаточность внутренних ресурсов самоактуализации, обуславливающая их нуждаемость в ее восполнении за счет

внешней поддержки, в том числе — со стороны нормотипичных студентов (Коновалова 2018). Тем самым студенты с сохранными психофизическими функциями выступают как своего рода ресурс самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ в процессе инклюзивного вузовского обучения.

Следовательно, эмпирическая оценка потенциала самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ требует проведения соответствующего исследования, целевой группой которого являлись бы не только такие студенты, а все студенческое сообщество в целом, и предметом которого выступали бы представления данного сообщества о возможностях, механизмах и условиях самореализации этих студентов.

Подобная логика и была воплощена в рамках предпринятого исследования, охватившего в общей сложности 1788 студентов вузов разного профиля из 21 региона Российской Федерации. Выборку составили 293 студента с инвалидностью и ОВЗ различных категорий и 1495 нормотипичных студентов, 208 из которых обучались в группах или на потоках совместно со студентами-инвалидами, а 1287 подобного опыта не имели. В исследовании приняли участие 1339 студентов женского пола и 449 — мужского; средний возраст по выборке составил 21,9 лет. Распределение студентов по годам обучения было близко к равномерному: в выборку вошли 547 студентов 1-го курса (30,6%), 556 студентов 2-го курса (31,1%), 370 студентов 3-го курса (20,7%) и 315 студентов 4-го курса (17,6%). При этом основная масса респондентов — 59,3% — получает образование педагогического профиля, образовательные программы технической, гуманитарной и социально-экономической направленности осваивают соответственно 13,1%, 12,3% и 8,3% участников исследования; оставшуюся же часть выборки образуют студенты, представляющие предметные области, связанные с математикой и информатикой (2,3%), естественными науками (1,4%), медициной и охраной здоровья (2,4%), а также физической культурой и спортом (1,0%).

В качестве методов исследования использовались специально разработанный авторский опросный лист возможностей самореализации в вузовской среде, опросник образовательного опыта (Лызь и др. 2022) и шкала выгорания для учащихся (Осин 2015). Авторский опросный лист состоял из двух блоков вопросов: первый был предназначен для определения характера восприятия студентами инклюзивной образовательной среды вуза, второй — для оценки создаваемых вузом условий для самореализации студентов.

Обработка полученных данных осуществлялась путем сравнительного, корреляционного и факторного анализа. Поскольку

данные показали отличное от нормального распределения, использовались методы непараметрической статистики (критерий Краскела — Уоллиса, критерий Двасс — Стил — Кричлоу — Флигнер, коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Применялась программа Jamovi ver. 2.3.18.

Первый этап исследования предполагал анализ различий в оценках характера инклюзивного образовательного процесса студентами разных групп с помощью критерия Краскела — Уоллиса.

Как показали результаты сравнения, студенты с ОВЗ более высоко оценивают среду вуза в аспекте ее инклюзивности (табл. 1).

Таблица 1

Описательные статистики оценок инклюзивного образовательного процесса в вузе студентами с инвалидностью и ОВЗ и нормотипичными студентами, обучающимися в инклюзивных группах и группах, не включающих студентов с инвалидностью и ОВЗ

Table 1

Descriptive statistics of evaluations of the inclusive educational process by students with disabilities and neurotypical students studying in inclusive and non-inclusive groups

Пункты опросника	Группа	Доля низких оценок	Доля высоких оценок	M	SD	N
1. По Вашему мнению, насколько правомерным применительно к Вашему вузу было бы утверждение о том, что в нем сформирована инклюзивная экосистема профессионального образования?	1	8,5	91,5	3,48	0,70	6,40*
	2	11,0	89,0	3,33	0,72	
	3	8,7	91,30	3,42	0,69	
2. Как Вы относитесь к созданию в вузе смешанных групп, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности?	1	9,6	90,40	3,55	0,72	57,23***
	2	21,6	78,30	3,20	0,89	
	3	24,0	76,0	3,15	0,89	
3.1. В вузе студенты-инвалиды не чувствуют себя одинокими	1	21,6	78,4	3,13	0,97	36,14***
	2	35,1	64,9	2,73	0,99	
	3	27,8	72,2	2,88	0,84	
3.2. Студентам-инвалидам и остальным студентам нравится быть вместе	1	15,7	84,2	3,23	0,81	36,22***
	2	24,1	75,9	2,96	0,83	
	3	22,2	77,8	2,96	0,75	
3.3. Конфликты в студенческих группах, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности — редкое явление	1	17,1	82,9	3,24	0,91	15,10***
	2	22,1	77,9	3,10	0,92	
	3	19,8	80,2	3,07	0,85	

Таблица 1. Продолжение

Пункты опросника	Группа	Доля низких оценок	Доля высоких оценок	М	SD	Н
3.4. В студенческих группах, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности, над студентами-инвалидами никогда не иронизируют из-за того, как они выглядят, говорят, передвигаются и т. д.	1	11,3	88,7	3,40	0,78	29,49***
	2	25,5	74,5	3,13	0,97	
	3	20,9	79,1	3,10	0,89	
3.5. В студенческих группах, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности, при выполнении каких-то поручений студентов-инвалидов всегда включают в работу	1	11,3	88,7	3,34	0,76	35,40***
	2	19,7	80,3	3,14	0,91	
	3	19,1	80,9	3,06	0,79	
3.6. Студенты-инвалиды чувствуют себя защищенными	1	7,9	92,1	3,41	0,73	31,73***
	2	13,0	87,0	3,25	0,79	
	3	15,3	84,7	3,17	0,75	
3.7. Обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ удовлетворены своей студенческой жизнью	1	10,2	89,8	3,37	0,74	48,42***
	2	19,3	80,7	3,06	0,76	
	3	16,2	83,8	3,08	0,73	
Условные обозначения: М — среднее; SD — стандартное отклонение; Н — значение критерия Краскала — Уоллиса, * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$; группы: 1 — студенты с ОВЗ, 2 — нормотипичные студенты, обучающиеся совместно со студентами с ОВЗ; 3 — нормотипичные студенты, обучающиеся без студентов с ОВЗ						

Кроме того, последующее сравнение групп с использованием критерия Двасс — Стил — Кричлоу — Флигнер свидетельствует о том, что студенты с ОВЗ достоверно выше, чем нормотипичные студенты, обучающиеся в инклюзивных группах, оценивают сформированность в вузе инклюзивной экосистемы ($W = 3,55$; $p = 0,03$). В отличие от нормотипичных студентов обеих групп студенты с инвалидностью и ОВЗ в большей степени убеждены в необходимости создания смешанных учебных групп ($10,7 \leq W \leq 6,79$; $p < 0,001$); при этом они ниже оценивают меру переживания одиночества ($7,78 \leq W \leq 6,91$; $p < 0,001$), риск буллинга ($7,75 \leq W \leq 3,96$; $0,0001 \leq p \leq 0,014$) и, наоборот, выше — эмоциональный комфорт при совместном обучении ($8,50 \leq W \leq 5,51$; $p < 0,001$), испытываемое чувство защищенности ($7,87 \leq W \leq 3,51$; $0,0001 \leq p \leq 0,035$) и удовлетворенность сво-

ей студенческой жизнью ($9,68 \leq W \leq 6,98$; $p < 0,001$). К тому же студенты с ОВЗ достоверно отличаются от студентов, не имеющих опыта инклюзивного образования, в оценочных суждениях относительно бесконфликтности взаимодействий в инклюзивной группе ($W = 5,53$; $p < 0,001$) и включенности таких студентов в выполнение групповой работы ($W = 8,29$; $p < 0,001$), тогда как подобные различия с нормотипичными студентами, обучающимися совместно со студентами с инвалидностью и ОВЗ, не обнаруживаются. При этом между группами нормотипичных студентов достоверных различий тоже не выявлено.

Полученные результаты тем самым свидетельствуют о том, что студенты с инвалидностью и ОВЗ не только в большей степени испытывают потребность в инклюзивном образовании, но и ощущают более

выраженный эмоциональный комфорт от совместного обучения с нормотипичными студентами, чем это представляется тем, кто обучается вместе с ними. В этом контексте актуальной становится гипотеза о вероятном действии фактора «позитивной селекции», проявляющегося в большей институциональной поддержке студентов с инвалидностью и ОВЗ, и об эффектах сравнительного преимущества такого обучения по сравнению с предшествующим опытом обучения в учреждениях специального образования. Между тем нормотипичные студенты, обучающиеся в инклюзивных группах, напротив, считают подобный образовательный формат наименее комфортным, что может быть связано со «скрытой нагрузкой» на них, порождаемой возникновением адаптированных, т. е. отличных от привычных и воспринимаемых ими в качестве стандартных, условий протекания образовательного процесса, изменением его характера в условиях инклю-

зии в связи с необходимостью оказания специальной дополнительной помощи студентам с инвалидностью и ОВЗ и др.

В свою очередь, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии сильных положительных связей между полученными от респондентов оценками, касающимися социальной интеграции студентов с инвалидностью и ОВЗ ($0,36 \leq r \leq 0,71$; $p < 0,001$), в то время как их корреляции с оценками сформированности инклюзивной экосистемы вуза и необходимости создания смешанных групп оказались слабее ($0,08 \leq r \leq 0,28$; $p < 0,001$). Это подтвердил и анализ согласованности пунктов опросника с помощью коэффициента α Кронбаха (табл. 2): при исключении первых двух пунктов значение коэффициента α Кронбаха достигло 0,869, что позволило в дальнейшем использовать сумму баллов по пунктам 3.1–3.7 как единую шкалу социальной интеграции студентов с ОВЗ.

Таблица 2

Значения коэффициента α Кронбаха при исключении пунктов опросника

Table 2

Cronbach's α coefficients when individual questionnaire items are excluded

Пункты опросника	Кронбах α
1. По Вашему мнению, насколько правомерным применительно к Вашему вузу было бы утверждение о том, что в нем сформирована инклюзивная экосистема профессионального образования?	0,848
2. Как Вы относитесь к созданию в вузе смешанных групп, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности?	0,849
3.1. В вузе студенты-инвалиды не чувствуют себя одинокими	0,825
3.2. Студентам-инвалидам и остальным студентам нравится быть вместе	0,807
3.3. Конфликты в студенческих группах, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности — редкое явление	0,818
3.4. В студенческих группах, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности, над студентами-инвалидами никогда не иронизируют из-за того, как они выглядят, говорят, передвигаются и т. д.	0,810
3.5. В студенческих группах, где совместно обучаются студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности, при выполнении каких-то поручений студентов-инвалидов всегда включают в работу	0,807
3.6. Студенты-инвалиды чувствуют себя защищенными	0,802
3.7. Обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ удовлетворены своей студенческой жизнью	0,802

Для выявления латентной структуры восприятия студентами возможностей самореализации, предоставляемых вузом, был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент с варимакс-ротацией. В результате были выделены три устойчивых фактора, совокупно объясняющих 58,3 % дисперсии (табл. 3). Надежность факторов, подтверждаемая значениями коэффициента α Кронбаха, варьируется от 0,70 до 0,85, что свидетельствует о хорошей вну-

тренней согласованности пунктов, составляющих фактор.

Первый фактор объясняет 25,7 % дисперсии и включает комплекс суждений о возможностях и созданных вузом условиях, обеспечивающих совершенствование профессиональных навыков и компетенций студентов, достижение ими высоких образовательных результатов, формирование у них потенциала для дальнейшего построения профессиональной карьеры, а также

Таблица 3

Факторная структура оценок возможностей самореализации, предоставляемых вузом

Table 3

Factor structure of students' evaluations of self-realization opportunities provided by the university

Пункты опросника	Факторы		
Оценка вузовских возможности для развития профессиональных навыков и компетенций	0,777		
Оценка вузовских возможностей для дальнейшего успешного построения карьеры	0,766		
Оценка достаточности вузовских условий для развития компетенций	0,720		
Оценка вузовских возможности для достижения высоких образовательных результатов	0,705		
Оценка возможностей обучения в вузе для ощущения прогресса в личностном и профессиональном развитии	0,701		
Оценка вклада преподавателей в расширение возможностей самореализации студентов	0,657		
Оценка достаточности вузовских условий для самореализации студентов	0,621		
Оценка частоты обращения за помощью к преподавателям по вопросам внеучебной деятельности		0,836	
Самооценка склонности к проявлению инициативы во внеучебной деятельности		0,745	
Оценка частоты обращения за помощью к преподавателям по вопросам учебной деятельности		0,721	
Самооценка склонности к проявлению инициативы в учебной деятельности		0,632	
Самооценка способности самостоятельно решать возникающие учебные проблемы			0,819
Самооценка способности самостоятельно решать проблемы во внеучебной деятельности в вузе			0,790
Оценка необходимости овладения дополнительными компетенциями			0,466
Вес фактора	3,86	2,80	2,08
2,08 % объясненной дисперсии	25,7	18,7	13,9
α Кронбаха	0,851	0,781	0,70

о вовлеченности преподавателей в соответствующие процессы. В целом данный фактор отражает восприятие вуза как пространства, способствующего развитию и укреплению компетентности студента. Данный фактор четко соотносится с базовой потребностью в компетентности, обуславливающей, согласно концепции Э. Деси и Р. Райана (Ryan, Deci 2000), самодетерминацию личности, и позволяет оценивать потенциал вуза как развивающей и ориентированной на успех обучающихся среды.

Второй фактор также может быть интерпретирован в контексте теории самодетерминации. Он объясняет 18,7% дисперсии и характеризует неразрывную связь между проявлением студентом инициативы в учебной и внеучебной деятельности и прочностью его контактов с преподавателями, возможностями коммуникации с ними. В целом содержание фактора характеризует вовлеченность в социальные и образовательные взаимодействия, а также соответствующие потребности в связанности. Он описывает воспринимаемую доступность социальной поддержки и личную готовность студента к социальному взаимодействию и активному участию в жизни вуза.

Наконец, третий фактор, объясняющий 13,9% дисперсии, включил пункты опросника, отражающие самооценку студентом способности самостоятельно решать задачи учебной и внеучебной деятельности, а также рефлексию и оценку траекторий развития компетенций. Компоненты данного фактора формируют представление о внутреннем локусе контроля, автономии как способности действовать самостоятельно и целенаправленно. Этот фактор также согласуется с теорией самодетерминации и отражает заключительную, третью, базовую потребность — потребность в автономии — в модели Деси и Райана.

Таким образом, полученная факторная структура продемонстрировала высокую согласованность с положениями теории самодетерминации и отразила и обеспечение образовательной средой компетентности,

и опосредованную общением и вовлеченностью студента связанность и автономию как способность самостоятельно определять цели своего профессионального развития и осуществлять учебную и внеучебную деятельность. В таком контексте полученные факторы могут использоваться в качестве отдельных индикаторов оценки возможностей образовательной среды в поддержке самореализации студентов.

Сравнительный анализ этих показателей в изучаемых группах студентов показал, что достоверные различия обнаруживаются только по фактору компетентности ($H = 13,8$; $p < 0,001$): речь идет о различиях между группами студентов с инвалидностью и ОВЗ и нормотипичных студентов — как обучающихся в инклюзивных группах ($W = 5,08$; $p < 0,001$), так и не имеющих такого опыта ($W = 3,71$; $p = 0,024$). Между группами же нормотипичных студентов достоверные различия не обнаруживаются. При этом (рис. 1) студенты с инвалидностью и ОВЗ выше, чем все остальные, оценивают предоставляемые вузом возможности приобретения и развития компетенций.

В целом студенты чаще видят возможности проявления автономии в учебной и внеучебной деятельности, тогда как возможности социального взаимодействия и связанности как параметров самореализации наименее выражены.

Что касается результатов, полученных с помощью опросника образовательного опыта, то различия зафиксированы по шкалам удовлетворенности ($H = 7,76$; $p = 0,021$), опыта саморегулируемого обучения ($H = 10,64$; $p = 0,005$), вовлеченности ($H = 13,8$; $p < 0,001$) и общему показателю образовательного опыта ($H = 7,71$; $p < 0,021$), причем по всем этим параметрам наиболее высокие оценки получены в группе студентов с инвалидностью и ОВЗ (рис. 2).

Последующий попарный сравнительный анализ зафиксировал наличие достоверных различий между студентами с инвалидностью и ОВЗ и нормотипичными студентами, обучающимися вне инклюзивных групп,

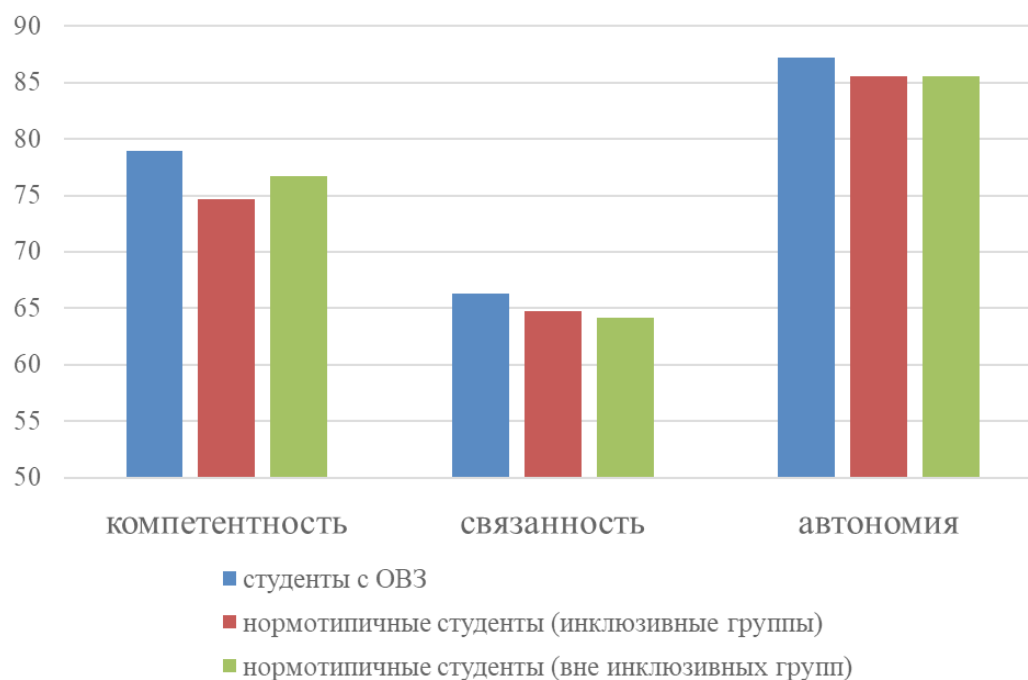


Рис. 1. Выраженность факторов самореализации в группах студентов

Fig. 1. Levels of self-realization factors across the studied student groups

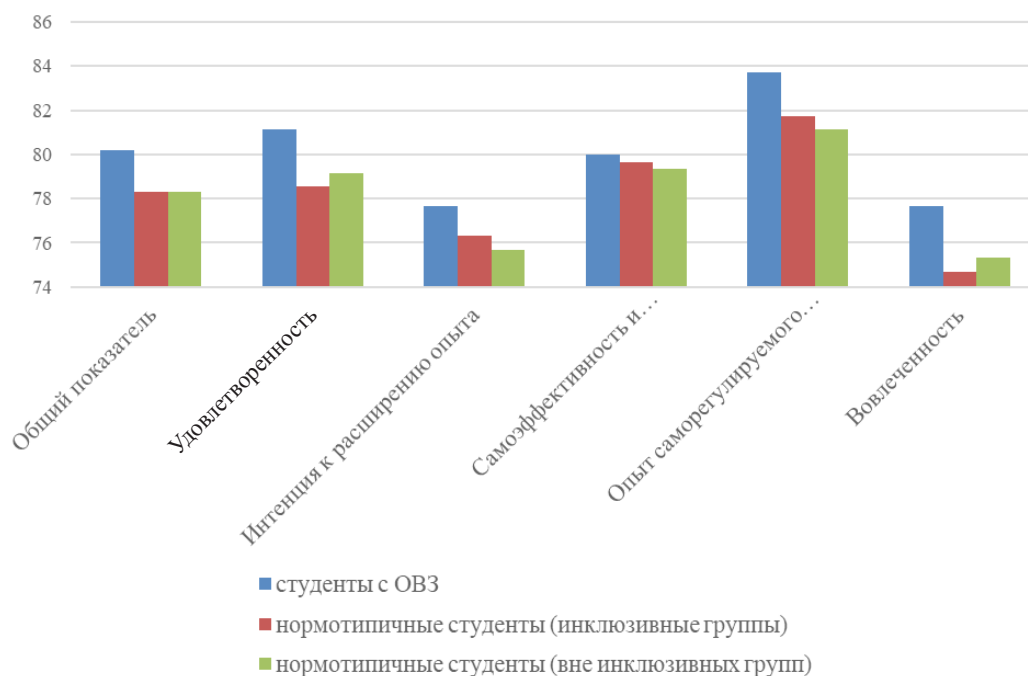


Рис. 2. Профиль характеристик образовательного опыта в исследуемых группах студентов

Fig. 2. Characteristics of educational experience across the studied student groups

по показателям опыта саморегулируемого обучения ($W = 4,61$; $p = 0,003$), вовлеченности ($W = 3,74$; $p = 0,022$) и общему показателю образовательного опыта ($W = 3,85$; $p = 0,018$). При этом более высокую удовлетворенность образовательным опытом студенты с инвалидностью и ОВЗ демонстрируют уже по отношению к нормотипичным студентам, как имеющим, так и не имеющим опыта инклюзивного обучения ($3,44 \leq W \leq 3,51$; $0,035 \leq p \leq 0,04$).

Кроме того, выявлены достоверные различия между группами и в аспекте академического выгорания ($H = 7,42$; $p = 0,025$): попарный сравнительный анализ показывает достоверное различие между студентами с инвалидностью и ОВЗ и нормотипичными студентами, не имеющими опыта вузовского обучения в условиях инклюзии ($W = 3,82$; $p = 0,019$), причем у последних академическое выгорание выражено в наибольшей степени, тогда как студенты с ОВЗ демонстрируют его минимальный уровень.

В свою очередь, по результатам корреляционного анализа все компоненты образовательного опыта, академическое выгорание и отношение к инклюзии образовали связи

с показателями самореализации студентов (табл. 4).

Более того, как свидетельствуют эти результаты, сформированность инклюзивной образовательной среды вуза и на уровне институционализации, и на уровне фактической интеграции студентов с ОВЗ статистически значимо поддерживает самореализацию студентов. Это подчеркивает важность инклюзии не только для студентов с инвалидностью и ОВЗ, но и для более широкой студенческой аудитории. В целом создание условий для успешной самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ становится мультипликативным ресурсом их учебного благополучия, насыщенного образовательного опыта и предупреждения академического выгорания. Кроме того, компетентность демонстрирует хотя и слабую, но статистически значимую обратную связь с годом обучения студента, что может быть связано с усилением требований и ожиданий студента по отношению к вузовской среде по мере продвижения по образовательному маршруту, в то время как автономия, напротив, связана с годом обучения положительно, отражая повышение самостоятельности

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа

Table 4

Results of the correlation analysis

	Компетентность	Связанность	Автономия
Сформированность инклюзивной экосистемы	0,400***	0,264***	0,266***
Отношение к созданию смешанных групп	0,264***	0,231***	0,259***
Интеграция студентов с ОВЗ	0,410***	0,171***	0,301***
Удовлетворенность	0,727***	0,502***	0,541***
Интенция к расширению опыта	0,470***	0,552***	0,556***
Самозэффективность и поддержка	0,490***	0,317***	0,495***
Опыт саморегулируемого обучения	0,527***	0,468***	0,576***
Вовлеченность	0,505***	0,328***	0,433***
Академическое выгорание	-0,510***	-0,386***	-0,416***
Возраст	0,014	0,104***	0,117***
Курс	-0,065**	0,044	0,054*

студентов старших курсов по отношению к младшим. В то же время возраст положительно коррелирует с показателем связанности, в чем обнаруживается большая включенность в академическое сообщество студентов более старшего возраста, активное выстраивание ими академических и социальных связей.

Таким образом, оценочные представления студенческого сообщества о возможностях, механизмах и условиях самореализации обучающихся с ОВЗ в рамках инклюзивного образовательного процесса в вузе отражают ряд важных обстоятельств, характеризующих потенциал самореализации этих обучающихся.

Прежде всего, студенты с инвалидностью и ОВЗ как субъекты самореализации не противопоставлены нормотипичным студентам, наоборот, в их статусе в соответствующем его аспекте отчетливо обнаруживается преобладание общего над специфическим, что свидетельствует о детерминированности самореализации студентов с ОВЗ не столько аномальным фактором, сколько универсальными закономерностями, определяющими самореализационную эффективность высшего образования применительно к студенческой молодежи как таковой. Тем самым в контексте самореализации дополнительное подтверждение находит факт некой социально-психологической целостности контингента студентов в условиях инклюзивной образовательной практики, ранее установленный в плоскости социально-психологическо-

го благополучия студентов (Кантор, Проект 2019).

В то же время если студенты с инвалидностью и ОВЗ преимущественно позитивно оценивают и свой вуз как пространство самореализации, и собственное субъективное положение в этом пространстве, то нормотипичные студенты, имеющие опыт совместного обучения с такими студентами, демонстрируют в данном отношении гораздо более скептическую позицию. Коль скоро именно микросоциальное окружение студентов с инвалидностью и ОВЗ выступает в качестве одного из ресурсов их самореализации, то с соответствующей точки зрения потенциал самореализации этих студентов предстает как редуцированный.

Следовательно, система сопровождения самореализации студентов с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивного высшего образования должна включать в себя не только проведение работы по поддержке таких студентов, но и комплексное осуществление мероприятий, целевой группой которых были бы их нормотипичные соученики и которые были бы направлены на снижение уровня субъективно ощущаемой ими психологической нагрузки, прямо или косвенно связанной с образовательной деятельностью в инклюзивном формате. При этом в пропедевтическом плане аналогичные по содержательно-целевым установкам мероприятия актуальны для нормотипичных студентов, не имеющих на данный момент опыта вузовского обучения в условиях инклюзии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бабинцев, В. П., Гончарук, Я. А., Гончарук, С. В., Комарова, И. Г. (2021) Диагностика самореализации студенческой молодежи в физкультурно-образовательном пространстве вуза. *Теория и практика физической культуры*, № 3, с. 26–28. <https://doi.org/10.24412/0040-3601-2021-3-26-28>

Большов, В. Б. (2021) Вузовская среда как пространство самореализации студенческой молодежи. *Социальная компетентность*, т. 6, № 1 (19), с. 93–112.

Кантор, В. З., Проект, Ю. Л. (2019) Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов. *Образование и наука*, т. 21, № 2, с. 51–73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>

Коновалова, М. Д. (2018) Особенности самоактуализации личности студентов в процессе инклюзивного профессионального образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Академология образования. Психология развития*, т. 7, № 3, с. 220–227. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-220-227>

Лызь, Н. А., Голубева, Е. В., Истратова, О. Н. (2022) Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования. *Вопросы образования*, № 3, с. 67–98. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98>

Люсова, О. В., Глухова, Е. М. (2017) Жизненное проектирование студентов вуза как средство самореализации в настоящем. *Современные проблемы науки и образования*, № 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26784> (дата обращения 17.02.2025).

Осин, Е. Н. (2015) Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, т. 20, № 4, с. 57–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>

Осьмук, Л. А. (2018) Самореализация студентов с инвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 2, с. 59–67. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230207>

Сайтгалиева, Г. Г., Васина, Л. Г., Кирсанова, Н. В. (сост.). (2023) *Практики инклюзивного высшего образования: опыт российских вузов. Сборник практик профориентационной работы, обучения, комплексного сопровождения и трудоустройства студентов с инвалидностью*. М.: Изд-во Московского государственного психолого-педагогического университета, 81 с.

Рубцов, В. В., Сайтгалиева, Г. Г., Денисова, О. А. и др. (2023) Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*, т. 28, № 6, с. 6–23. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601>

Ситаров, В. А., Шутенко, А. И., Шутенко, Е. Н. (2008) Самореализация студенческой молодежи как ценность вузовского обучения. *Знание. Понимание. Умение*, № 2, с. 143–152.

Тюрина, Ю. А., Антончева, О. А., Ляшко, С. В. (2024) Самореализация обучающихся вуза в ракурсе государственной молодежной политики. *Ars Administrandi (Искусство управления)*, т. 16, № 2, с. 296–323. <https://doi.org/10.17072/2218-9173-2024-2-296-323>

Шульмин, М. П. (2022) Репрезентация студентов с инвалидностью в семантическом пространстве сознания преподавателей, здоровых магистрантов и студентов. *Сибирский психологический журнал*, № 84, с. 70–93. <https://doi.org/10.17223/17267080/84/4>

Jabbarov, R., Memmedova, K. (2024) Study motives and self-realization of students. In: F. S. Mammadov, R. A. Aliev, J. Kacprzyk, W. Pedrycz (eds.). *International conference on smart environment and green technologies — ICSEGT2024*. Cham: Springer Publ., pp. 412–424. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81564-5_37

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

REFERENCES

Babintsev, V. P., Goncharuk, Ya. A., Goncharuk, S. V., Komarova, I. G. (2021) Diagnostika samorealizatsii studencheskoj molodezhi v fizkul'turno-obrazovatel'nom prostranstve vuza [Academic physical education system: Questionnaire survey to rate student satisfaction]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury — Theory and Practice of Physical Culture*, no. 3, pp. 26–28. <https://doi.org/10.24412/0040-3601-2021-3-26-28> (In Russian)

Bol'shov, V. B. (2021) Vuzovskaya sreda kak prostranstvo samorealizatsii studencheskoj molodezhi [University environment as a space for self-realization of student youth]. *Social'naya kompetentnost' — Social Competence*, vol. 6, no. 1, pp. 93–112. (In Russian)

Jabbarov, R., Memmedova, K. (2024) Study motives and self-realization of students. In: F. S. Mammadov, R. A. Aliev, J. Kacprzyk, W. Pedrycz (eds.). *International conference on smart environment and green technologies — ICSEGT2024*. Cham: Springer Publ., pp. 412–424. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81564-5_37 (In English)

Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2019) Inkljuzivnoe vysshee obrazovanie: social'no-psihologicheskoe blagopoluchie studentov [Inclusive higher education: Socio-psychological well-being of students]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 21, no. 2, pp. 51–73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73> (In Russian)

Konovalova, M. D. (2018) Osobennosti samorealizatsii lichnosti studentov v protsesse inkljuzivnogo professional'nogo obrazovaniya [Peculiarities of students' self-actualization of personality in the process of inclusive vocational education]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obra-*

zovaniya. *Psikhologiya razvitiya — Izvestia of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 220–227. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-220-227> (In Russian)

Lyusova, O. V., Glukhova, E. M. (2017) Zhiznennoe proektirovanie studentov vuza kak sredstvo samorealizatsii v nastoyashchem [Life design of university students as a means of self-actualization in the present]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, no. 5. [Online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26784> (accessed 17.02.2025). (In Russian)

Lyz', N. A., Golubeva, E. V., Istratova, O. N. (2022) Obrazovatel'nyy opyt studentov: kontseptualizatsiya i razrabotka instrumenta otsenki kachestva obrazovaniya [Students' educational experience: The conceptualization and development of a tool for the assessment of education quality]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 67–98. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98> (In Russian)

Osin, E. N. (2015) Otchuzhdenie ot ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov: rol' kharakteristik obrazovatel'noy sredy [Alienation from study as a predictor of burnout in university students: The role of educational environment characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 20, no. 4, pp. 57–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406> (In Russian)

Os'muk, L. A. (2018) Samorealizatsiya studentov s invalidnost'yu kak bazovyy mekhanizm social'noy inkljuzii [Self-realization of students with disabilities as a basic mechanism of social inclusion]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 2, pp. 59–67. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230207> (In Russian)

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (In English)

Rubtsov, V. V., Saitgalieva, G. G., Denisova, O. A. et al. (2023) Tsel', zadachi i osnovnye napravleniya razvitiya inkljuzivnogo vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii [The purpose, objectives, and main directions of the development of inclusive higher education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 28, no. 6, pp. 6–23. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601> (In Russian)

Saitgalieva, G. G., Vasina, L. G., Kirsanova, N. V. (comp.). (2023) *Praktiki inkljuzivnogo vysshego obrazovaniya: opyt rossijskikh vuzov. Sbornik praktik proforientatsionnoj raboty, obucheniya, kompleksnogo soprovozhdeniya i trudoustrojstva studentov s invalidnost'yu* [Practices of inclusive higher education: Experience of Russian universities. Collection of practices of career guidance work, training, comprehensive support, and employment of students with disabilities]. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Publ., 81 p. (In Russian)

Shul'min, M. P. (2022) Reprezentatsiya studentov s invalidnost'yu v semanticheskom prostranstve soznaniya prepodavatelej i studentov [Representation of students with disability within consciousness semantic space of teachers, healthy postgraduate and undergraduate students]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Psychological Journal*, no. 84, pp. 70–93. <https://doi.org/10.17223/17267080/84/4> (In Russian)

Sitarov, V. A., Shutenko, A. I., Shutenko, E. N. (2008) Samorealizatsiya studencheskoj molodezhi kak tsennost' vuzovskogo obucheniya [Self-realization of university youth as a value of higher education]. *Znanie. Ponimanie. Umenie — Knowledge. Understanding. Skill*, no. 2, pp. 143–152. (In Russian)

Tyurina, Yu. A., Antoncheva, O. A., Lyashko, S. V. (2024) Samorealizatsiya obuchayushchikhsya vuza v rakurse gosudarstvennoj molodezhnoj politiki [Self-realization of university students in the context of state youth policy]. *Ars Administrandi*, vol. 16, no. 2, pp. 296–323. <https://doi.org/10.17072/2218-9173-2024-2-296-323> (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

КАНТОР Виталий Зорахович — *Vitaly Z. Kantor*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 4278-5233; Scopus AuthorID: 57197712404; ORCID: 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии.

КОБРИНА Лариса Михайловна — *Larisa M. Kobrina*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [5277-5928](#); Scopus AuthorID: [57204812565](#); ORCID: [0000-0002-2019-8603](#), e-mail: kobrina@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии.

ВОЙЛОКОВА Елена Федоровна — *Elena F. Voilokova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [7956-9224](#); ORCID: [0000-0002-8735-4180](#), e-mail: elena_voilokova@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики.

КОНДРАКОВА Ирина Эдуардовна — *Irina E. Kondrakova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [3807-4640](#); Scopus AuthorID: [57320997700](#); ORCID: [0000-0002-8123-740X](#), e-mail: condrakova.irina@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики.

Поступила в редакцию: 20 июня 2025.

Прошла рецензирование: 20 июля 2025.

Принята к печати: 30 сентября 2025.