

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ |
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY
OF PROFESSIONAL EDUCATION

Сегрегация или инклюзия: опыт экспериментального исследования условий психологического сопровождения профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья

Бонкало Т.И.

ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУ «НИИ ОЗММ ДЗМ»), г. Москва; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «КубГУ»), г. Краснодар, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

Шмелёва С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Карташев В.П.

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (ФГБОУ ВО «РГСУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Сабанчиева Х.А.

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО «КБГУ»), г. Нальчик, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: smnka@mail.ru

Представленные в статье материалы посвящены проблеме выявления степени эффективности сегрегированных и инклюзивных форм психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями. Целью психологического эксперимента, в котором приняли участие 68 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, стало выявление динамики их психологического благополучия в зависимости от выбора инклюзивной или сегрегированной форм проведения психологических тренингов. В результате исследования, выполненного с помощью Шкалы психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко), опросника «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте и Методики САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай), установлены различия между груп-

пами в показателях настроения ($t=7,55$; $p<0,001$), самочувствия ($t=4,89$; $p<0,001$), активности ($t=4,78$; $p<0,001$), психологического благополучия ($t=4,65$; $p<0,001$), напряженности психологических защит ($t=2,27$; $p<0,05$), свидетельствующие о негативной динамике психологического благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья, проходивших тренинги в сегрегированных группах, исключающих присутствие в них условно здоровых студентов. На основании результатов психологического эксперимента делается вывод о нецелесообразности обособления и выделения студентов с ограниченными возможностями здоровья из общего числа студенческой молодежи даже в целях оказания им психологической помощи в вузе. Материалы статьи вносят существенный вклад в осмысление принципов организации в инклюзивном вузе психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: психологический эксперимент; сегрегация; инклюзия; студенты с инвалидностью и ОВЗ; психологическое благополучие; психоэмоциональное состояние; механизмы психологической защиты.

Финансирование. Исследование имело финансовую поддержку РФФИ и Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края в рамках научного проекта № 19-413-230017 «Активизирующая модель профессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как конкурентоспособных специалистов».

Для цитаты: Бонкало Т.И., Шмелева С.В., Карташев В.П., Сабанчиева Х.А. Сегрегация или инклюзия: опыт экспериментального исследования условий психологического сопровождения профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 99—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290108>

Segregation or Inclusion: An Experimental Study of the Psychological Support in the Professional Training for Persons with Disabilities

Tatyana I. Bonkalo

Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department, Moscow; Kuban State University, Krasnodar, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

Svetlana V. Shmeleva

Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (the First Cossack University), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Valery P. Kartashev

Russian State Social University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Khaishat A. Sabanchieva

Kabardino-Balkarian State University H.M. Berbekova, Nalchik, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: smnka@mail.ru

The article reveals the degree of effectiveness of segregated and inclusive forms of psychological and pedagogical support for students with special educational needs. In the psychological experiment took part 68 students with disabilities, its purpose was to identify the dynamics of the psychological well-being of the students depending on the inclusive or segregated forms of psychological trainings they took part in. As a result of the study, carried out with the help of the Scale of psychological well-being K. Riffe (adaptation of T.D. Shevelenkova, T.P. Fesenko), questionnaire Life Style Index (Plutchik, Kellerman, & Conte, 1979) and the methodology of SUN (V.A. Doskin, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharay), we found out the differences between the groups of students according to their mood ($t=7,55$; $p<0,001$), well-being ($t=4,89$; $p<0,001$), activity ($t=4,78$; $p<0,001$), psychological well-being ($t=4,65$; $p<0,001$), tension of psychological defenses ($t=2,27$; $p<0,05$). These factors indicate the negative dynamics of psychological well-being of students with disabilities who studied in segregated groups with no conditionally healthy students. Based on the results of the psychological experiment, we made a conclusion, that the segregation of students with disabilities from other students is inexpedient, even if the purpose was providing them with psychological assistance in higher education.

Keywords: psychological experiment; segregation; inclusion; students with disabilities; psychological well-being; psycho-emotional state; psychological defense mechanisms.

Funding. The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research and the Ministry of Education, Science and Youth Policy of the Krasnodar Krai within the framework of the scientific project “Activating the model of professional training persons with disabilities in order to become competitive specialists”.

For citation: Bonkalo T.I., Shmeleva S.V., Kartashev V.P., Sabanchieva Kh.A. Segregation or Inclusion: An Experimental Study of the Conditions of Psychological Support for Professional Training of Persons with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 99—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290108> (In Russ.).

Введение

В современных условиях, в условиях становления общества равных возможностей, остаются актуальными и еще не решенными проблемы разработки целостной теории инклюзивного образования, которая могла бы стать основой для реализации на практике идей доступности качественного образования, в том числе и высшего, для всех граждан страны вне зависимости от наличия или отсутствия у них определенных проблем со здоровьем [3].

В многочисленных нормативно-правовых актах, регламентирующих деятельность об-

разовательных организаций по обеспечению доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, подчеркивается необходимость создания специальных условий для повышения качества инклюзивного образования, разработки специальных мер для достижения ожидаемого от него эффекта [2].

В качестве таких мер предлагаются, как правило, отдельные для студентов с ОВЗ адаптированные образовательные программы [4; 8], использование специальных коррекционных и реабилитационных технологий в образовательном процессе вуза [5; 9], ор-

ганизация психологического сопровождения, включающего в себя психодиагностические, профилактические и коррекционные процедуры [7], медико-оздоровительного, социального сопровождения [6; 12], использование в образовательном процессе вуза специальных средств и методов обучения [15], проведение психологических тренингов [18].

Во многих вузах страны созданы специальные учебно-методические центры инклюзивного образования, целью деятельности которых признана поддержка студентов с инвалидностью и ОВЗ в их профессиональном развитии [17]. В многочисленных научных публикациях, посвященных анализу деятельности таких центров, фактически декларируется идея выделения студентов с ОВЗ из общей группы студентов с целью оказания им психологической и педагогической помощи и поддержки. Так, в некоторых публикациях говорится о том, что основной целью деятельности таких центров является создание единого образовательного пространства, где, по мнению авторов, будут взаимодействовать все структурные подразделения вуза по обучению инвалидов [13; 16]; в других исследованиях подчеркивается, что инклюзивное образование не может быть эффективным без организации специального сопровождения студентов с ОВЗ, при этом предлагается в качестве такого сопровождения рассматривать специально организованные для них занятия по коррекции их личностных особенностей [10; 11].

Теоретический анализ многочисленных публикаций, посвященных проблеме совершенствования высшего инклюзивного образования, показал практически единое мнение исследователей и специалистов-практиков по поводу необходимости организации в вузе специальной службы, занимающейся проблемами студентов с ОВЗ и потому работающей только с ними через их сегрегацию и выделение из общей группы студентов. Одновременно уже традиционным и общепринятым является положение о том, что инклюзивное образование есть не что иное, как условие предотвращения сегрегации лиц с ОВЗ [1; 4; 12; 14].

Таким образом, в современной научной и научно-методической литературе сформировалось объективно действующее противоречие между, с одной стороны, декларированием недопустимости сегрегации лиц с ОВЗ за счет развития системы инклюзивного образования, а с другой стороны, предложением специалистов их сегрегировать (изолировать) уже внутри самого инклюзивного вуза с целью оказания им специализированной психологической и педагогической помощи.

Результаты теоретического осмысления проблемы организации в условиях инклюзивного высшего образования психологического сопровождения студентов с ОВЗ свидетельствуют о необходимости проведения психологического эксперимента с целью выявления уровня эффективности одной и той же программы психологического сопровождения, но реализованной в инклюзивных и сегрегированных группах студентов.

Организация исследования, характеристика выборки и применяемого инструментария

Исследование проводилось в период с марта по июнь 2022 года в очном формате. Проведен психологический эксперимент, заключающийся в организации двух форм психологического сопровождения студентов с ОВЗ: в рамках разработанных программ занятия проводились в первом случае в инклюзивных группах, а во втором — в группах, объединяющих только студентов с ОВЗ. Во всех группах испытуемых была реализована одна и та же программа психологической помощи в ситуации низкого психологического благополучия личности. Программа предполагала проведение групповых тренинговых занятий в течение четырех месяцев с периодичностью 1 раз в неделю по 2,5 часа. Всего было проведено 16 тренинговых занятий. В процессе эксперимента изучалась динамика психологического благополучия студентов, их актуальные психоэмоциональные состояния, а также особенности взаимосвязи психологического благополучия и психологических защит в двух группах испытуемых.

Психологический эксперимент проводился на базе 12 вузов России, где реализуются инклюзивные практики. Все вузы являлись партнерами Ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ), функционирующих в г. Москве и г. Санкт-Петербурге. В каждом из «подшефных» (или «партнерских») вузов обучались на момент организации и проведения экспериментального исследования от 6 до 39 студентов с ОВЗ; в вузах, где были созданы РУМЦ, от 124 до 625 человек — студентов с ОВЗ очной и заочной форм обучения. В психологическом эксперименте приняли участие 68 обучающихся с нарушениями зрения ($n=20$; из них: 2 — слепые со светоощущением; 11 — слепые с предметным зрением; 7 — слабовидящие студенты с функциональными нарушениями зрения), слуха ($n=24$; из них: 16 — слабослышащие студенты и 8 — неслышащие), функций опорно-двигательного аппарата ($n=24$; все студенты этой группы имеют сохраннный интеллект при последствиях спинномозговых травм и ДЦП). Общая исследовательская выборка формировалась на основе результатов предварительного исследования уровня их психологического благополучия (из 186 обследованных студентов с ОВЗ были отобраны только те обучающиеся, кто характеризовался недостаточным уровнем психологического благополучия). Для организации эксперимента вся исследовательская выборка была разделена на две экспериментальные группы: 34 обучающихся составили первую экспериментальную группу, где психологическое сопровождение осуществлялось в условиях инклюзии — всего было сформировано 10 тренинговых групп, в которых студенты с ОВЗ составляли от 10% до 22% от общего числа участников тренинга, и 34 — вторую экспериментальную группу (3 сегрегированные тренинговые группы численностью от 10 до 12 студентов с ОВЗ).

Исследование осуществлялось с помощью следующих психодиагностических методик:

1) «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко);

2) опросник «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте;

3) Методика САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай).

В исследовании были использованы для сравнения и сопоставления показателей, выявленных в двух экспериментальных группах, χ^2 -критерий, t -критерий Стьюдента (проверка на нормальность распределения осуществлялась с помощью критериев Лилиефорса и Шапиро-Уилка), U -критерий Манна-Уитни (при выявлении гендерных различий), для оценки продольного изменения изучаемых переменных — T -критерий Вилкоксона, а также для поиска взаимосвязей — коэффициент корреляции Спирмена. Для обработки данных использовалась программа SPSS 22.0.

Во всех группах испытуемых тренинги были реализованы одним и тем же тренером, имеющим соответствующую квалификацию и опыт работы с лицами с ОВЗ более пяти лет.

Результаты

На начало эксперимента статистически достоверных различий в двух экспериментальных группах в показателях психологического благополучия выявлено не было ($p>0,05$) по всем шкалам соответствующего опросника. Экспериментальные группы составили студенты с ОВЗ, которые характеризовались низким уровнем удовлетворенности самореализацией своей личности, неспособностью выстраивать позитивные отношения с другими людьми, неготовностью что-то изменить в себе и своей жизни, отсутствием интереса к жизни, веры в себя и свои силы, несформированностью стремления к реалистическому восприятию жизни и целей в ней.

По окончании эксперимента в первой экспериментальной группе произошли позитивные изменения в показателях психологического благополучия личности студентов с ОВЗ (интенсивность позитивного сдвига зафиксирована на уровне: $T=162$, $p=0,02$, что доказывает положительный эффект от реализации программы). В контрольной

группе на основании расчета $T_{набл.}$ гипотеза об эффективности той же программы, реализованной тем же тренером, не подтвердилась, так как $T_{набл.} < 0$ (см. рис. 1).

На рис. 1 наглядно представлены процентные распределения студентов с ОВЗ двух исследовательских групп, характеризующихся снижением или увеличением показателей психологического благополучия, произошедшим по окончании эксперимента.

У большинства студентов, проходивших тренинг в инклюзивной группе, то есть со студентами без ОВЗ, незначительно, но увеличились показатели психологического благополучия. 32,35% участников тренинга, имеющих ОВЗ, за время эксперимента приобрели уверенность в возможности выстраивать позитивные отношения с другими людьми, научились принимать себя со всеми своими достоинствами и недостатками, формулировать реальные цели в жизни, не обижаться на нее, не сетовать на особое свое положение в обществе, не винить себя и других в неудачах и неудачах, воспринимать себя растущим и стремящимся к самореализации, открытым для нового опыта человеком. У 26,47% студентов с ОВЗ первой экспериментальной группы общие показатели психологического благополучия

увеличились на 40-50 баллов, что свидетельствует о достижении ожидаемого от тренинга эффекта.

Во второй же экспериментальной группе, где психологический тренинг проходил в условиях сегрегации студентов с ОВЗ, такого эффекта не наблюдалось: у около половины из участников тренинга за прошедшие четыре месяца, напротив, наблюдалось незначительное, но снижение показателей психологического благополучия.

Следует уточнить при этом, что до конца эксперимента во второй экспериментальной группе осталось менее половины участников, что может объяснять низкую эффективность разработанной программы психологического тренинга, ориентированного на повышение уровня психологического благополучия студентов с ОВЗ, в рамках психолого-педагогического сопровождения их профессиональной подготовки в вузе.

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей психологического благополучия студентов двух экспериментальных групп показал, что если в начале эксперимента они не отличались друг от друга на статистически достоверном уровне различий, то в конце эксперимента все предусмотренные методикой показатели стали значимо выше

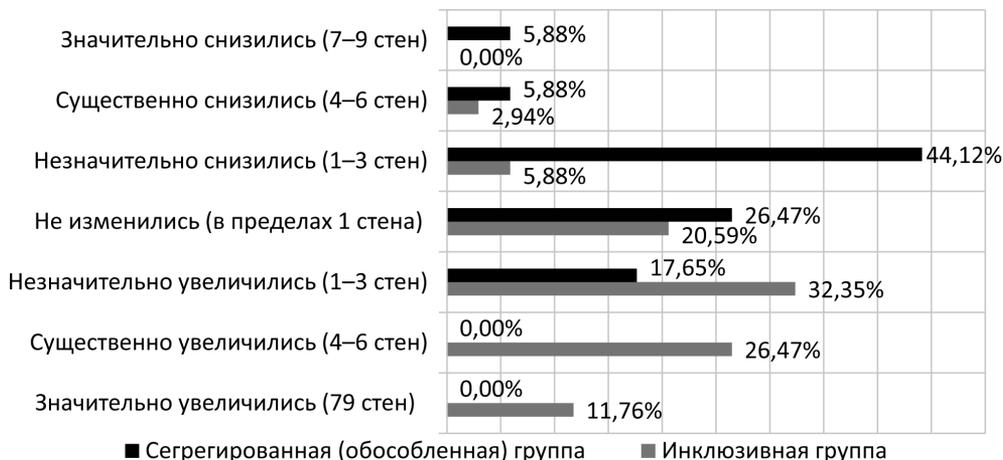


Рис. 1. Характер изменения показателей психологического благополучия студентов с ОВЗ обеих исследовательских групп после эксперимента (%)

в первой экспериментальной группе, чем во второй (см. табл. 1).

В процессе тренинговых занятий осуществлялась помощь их участникам в осознании себя, своей индивидуальности и уникальности, актуализировались личностные ресурсы и их потенциальные способности, накапливался эмоционально-позитивный опыт, формировались навыки адекватного восприятия других людей, их чувств и эмоций, умения управлять своими эмоциональными состояниями, регулировать свое поведение и деятельность. Участие в групповых дискуссиях, упражнениях, играх, предусмотренных программой тренинга, должно было стать стимулирующим фактором развития у студентов с ОВЗ потребности в самоизменении, самопознании и самосовершенствовании. Однако достижение целей тренинга, как показал психологический эксперимент, во многом зависит от условий его проведения и особенностей участников тренинговых групп. Факт нейтрального или даже негативного воздействия тренинга на личность студентов с ОВЗ может быть связан с их психоэмоциональными состояниями, вызванными их жизненными событиями и соответствующими переживаниями.

Исследование текущего психоэмоционального состояния студентов с ОВЗ двух экспериментальных групп показало наличие определенных проблем во второй экспериментальной группе.

Так, было выявлено, что между двумя экспериментальными группами существуют статистически достоверные различия в среднегрупповых показателях настроения студентов с ОВЗ ($t=7,55$; $p<0,001$), их самочувствия ($t=4,89$; $p<0,001$) и активности ($t=4,78$; $p<0,001$) (см. рис. 2).

Снижение настроения у студентов с ОВЗ второй экспериментальной группы могло быть вызвано их негативными эмоциональными реакциями на события, которые значимы для них и рассматривались как препятствие на пути к достижению цели, как то, что не соответствовало их ожиданиям и надеждам. Во второй экспериментальной группе снижены и показатели активности, что обусловлено ограничением взаимодействия студентов с ОВЗ с окружающим миром, их возможными прогнозами дальнейшего развития жизненных событий. Несмотря на то, что только самочувствие, по оценкам студентов с ОВЗ, в среднем находится в диапазоне положительных значений, его показатели также ниже, чем в первой экспериментальной группе.

Таблица 1
Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей психологического благополучия студентов с ОВЗ в конце психологического эксперимента (стены)

| Показатели психологического благополучия (шкалы опросника) | Инклюзивные группы (ЭГ1) | Сегрегированные группы (ЭГ2) | t | P |
|--|--------------------------|------------------------------|------|---------|
| Отношения с другими людьми | 6,52 ± 0,64 | 3,04 ± 0,31 | 4,90 | < 0,001 |
| Степень независимости и самостоятельности | 5,56 ± 0,61 | 3,12 ± 0,33 | 3,39 | < 0,01 |
| Управление повседневной жизнью | 5,24 ± 0,53 | 2,82 ± 0,30 | 3,97 | < 0,001 |
| Ощущение личностного роста и развития | 6,22 ± 0,62 | 2,42 ± 0,24 | 5,76 | < 0,001 |
| Осмысленность жизни и реальные цели в ней | 6,74 ± 0,66 | 2,12 ± 0,21 | 6,70 | < 0,001 |
| Позитивное отношение к себе | 6,84 ± 0,71 | 3,38 ± 0,34 | 4,44 | < 0,001 |
| Самооценка и степень удовлетворенности жизнью | 6,45 ± 0,63 | 2,98 ± 0,30 | 4,82 | < 0,001 |
| Осмысление и восприятие времени и себя в нем | 7,24 ± 0,69 | 3,06 ± 0,31 | 5,50 | < 0,001 |
| Восприятие жизни и субъективного опыта | 5,96 ± 0,62 | 2,89 ± 0,28 | 4,51 | < 0,001 |
| Общий показатель психологического благополучия | 6,31 ± 0,63 | 2,87 ± 0,32 | 4,65 | < 0,001 |



Рис. 2. Текущие эмоциональные состояния студентов с ОВЗ двух экспериментальных групп в конце эксперимента (среднегрупповой балл)

В связи со сниженным эмоциональным фоном, зафиксированным у студентов с ОВЗ второй экспериментальной группы в конце эксперимента, был исследован уровень напряженности психологических защит их личности.

Прежде всего необходимо акцентировать внимание на том факте, что, по данным эмпирического исследования, выполненного в конце психологического эксперимента, общий уровень напряженности психологических защит значимо выше во второй экспериментальной группе, чем в первой ($t=2,27$; $p<0,05$).

Во-вторых, показатели индекса жизненного стиля не только взаимосвязаны с уровнем

психологического благополучия, но и имеют гендерные особенности.

Так, сравнительный анализ среднегрупповых показателей, полученных с помощью методики «Индекс жизненного стиля» в двух экспериментальных группах, позволяет выделить гендерные особенности их взаимосвязи с показателями психологического благополучия личности.

В подвыборке юношей достоверно значимые различия между двумя экспериментальными группами выявлены по шкалам «Регрессия» ($p=0,000$) и «Отрицание» ($p=0,000$) (см. табл. 2).

Данные различия могут свидетельствовать о том, что юноши с ОВЗ второй экспе-

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей индекса жизненного стиля юношей с ОВЗ двух экспериментальных групп (средний балл)

| Механизмы психологической защиты | Инклюзивные группы (n=22) | Сегрегированные группы (n=19) | P |
|---|---------------------------|-------------------------------|--------|
| Вытеснение | 31,9 ± 4,14 | 35,0 ± 3,39 | 0,097 |
| Регрессия | 30,0 ± 3,12 | 54,8 ± 5,46 | 0,000* |
| Замещение | 19,9 ± 1,72 | 30,0 ± 3,12 | 0,066 |
| Отрицание | 21,8 ± 3,54 | 39,6 ± 2,16 | 0,000* |
| Проекция | 34,0 ± 4,46 | 38,8 ± 3,77 | 0,122 |
| Компенсация | 28,8 ± 3,90 | 30,0 ± 3,32 | 0,134 |
| Гиперкомпенсация | 18,8 ± 1,82 | 21,7 ± 2,22 | 0,098 |
| Рационализация | 50,0 ± 4,88 | 37,0 ± 3,84 | 0,101 |
| Уровень напряженности психологических защит | 29,4 ± 3,38 | 33,5 ± 3,32 | 0,106 |

Примечание: уровень значимости (*) определялся на основании U-критерия Манна—Уитни.

риментальной группы, имеющие в основном низкий уровень психологического благополучия, склонны к возвращению к более ранним и инфантильным реакциям личности. Также можно говорить о том, что для юношей второй экспериментальной группы более характерно игнорирование потенциально тревожной информации и уклонение от нее, чем для юношей первой экспериментальной группы.

В женской подвыборке между двумя исследовательскими группами выявлены статистически достоверные различия по шкалам «Замещение» и «Проекция» (см. табл. 3).

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что девушки с ОВЗ второй экспериментальной группы, проходившие психологические консультации в обособленных группах и имеющие низкий уровень психологического благополучия, более склонны к переносу реакций с «недоступного» объекта на другой объект, который считается «доступным», а также к неосознаваемым переносам собственных неприемлемых чувств, стремлений и желаний на других.

Интерес заслуживают результаты корреляционного анализа экспериментальных данных.

Выявленных значимых взаимосвязей между показателями психологического благополучия и механизмами психологической защиты во второй экспериментальной груп-

пе в несколько раз больше, чем в первой, причем связи во второй группе сильнее, чем в первой (см. табл. 4).

Как показал корреляционный анализ, показатели автономии в первой экспериментальной группе взаимосвязаны с показателями регрессии ($r=-0,391$ при $p=0,030$), проекции ($r=-0,362$ при $p=0,045$), компенсации ($r=-0,374$ при $p=0,038$); во второй экспериментальной группе — с отрицанием ($r=-0,805$ при $p=0,000$) и общей напряженности защит (ОНЗ) ($r=-0,457$ при $p=0,010$). Показатель личностного роста в первой экспериментальной группе положительно взаимосвязан с рационализацией ($r=0,356$ при $p=0,049$) и отрицательно — с ОНЗ ($r=-0,369$ при $p=0,041$); во второй группе — с гиперкомпенсацией ($r=-0,874$ при $p=0,000$). Показатель цели в жизни в первой группе коррелирует с рационализацией ($r=0,359$ при $p=0,047$), а во второй — с вытеснением ($r=-0,917$ при $p=0,000$) и ОНЗ ($r=-0,796$ при $p=0,000$).

Помимо этого, направление корреляции в первой экспериментальной группе практически во всех случаях обратное, то есть при более высоком уровне психологического благополучия у студентов с ОВЗ, проходивших психологические тренинги с соблюдением основного принципа инклюзии — участие в мероприятиях без их обособления в отдель-

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей индекса жизненного стиля девушек с ОВЗ двух экспериментальных групп (средний балл)

| Механизмы психологической защиты | Инклюзивные группы (n=22) | Сегрегированные группы (n=19) | P |
|---|---------------------------|-------------------------------|--------|
| Вытеснение | 27,5 ± 2,25 | 37,0 ± 3,42 | 0,094 |
| Регрессия | 40,7 ± 3,79 | 50,4 ± 5,12 | 0,064 |
| Замещение | 20,0 ± 1,86 | 40,0 ± 3,89 | 0,000* |
| Отрицание | 23,9 ± 3,54 | 28,0 ± 2,59 | 0,101 |
| Проекция | 40,8 ± 4,14 | 58,8 ± 5,66 | 0,000* |
| Компенсация | 30,9 ± 3,10 | 38,6 ± 3,72 | 0,117 |
| Гиперкомпенсация | 24,0 ± 2,46 | 30,0 ± 3,42 | 0,103 |
| Рационализация | 38,5 ± 3,78 | 34,6 ± 3,44 | 0,087 |
| Уровень напряженности психологических защит | 31,0 ± 3,38 | 42,9 ± 4,28 | 0,033* |

Примечание: уровень значимости (*) определялся на основании U-критерия Манна—Уитни.

Таблица 4

Значимые корреляционные связи между показателями психологического благополучия личности студентов с ОВЗ двух групп и их защитными механизмами

| Показатели психологического благополучия | Инклюзивные группы (ЭГ1) | | | Сегрегированные группы (ЭГ2) | | |
|--|--------------------------|--------|-------|------------------------------|--------|-------|
| | Защитные механизмы | r | p | Защитные механизмы | r | P |
| Отношения с другими людьми | Корреляции не выявлено | | | Регрессия | -0,775 | 0,000 |
| Степень независимости и самостоятельности | Регрессия | -0,391 | 0,030 | Отрицание | -0,805 | 0,000 |
| | Проекция | -0,362 | 0,045 | ОНЗ-общая напряженность | -0,457 | 0,010 |
| | Компенсация | -0,374 | 0,038 | | | |
| Управление повседневной жизнью | Корреляции не выявлено | | | Регрессия | -0,397 | 0,028 |
| Ощущение личностного роста и развития | Рационализация | 0,356 | 0,049 | Гиперкомпенсация | -0,874 | 0,000 |
| | ОНЗ | -0,369 | 0,041 | | | |
| Осмысленность жизни и реальные цели в ней | Рационализация | 0,359 | 0,047 | Вытеснение | -0,917 | 0,000 |
| | | | | ОНЗ | -0,796 | 0,000 |
| Позитивное отношение к себе | Корреляции не выявлено | | | Отрицание | -0,474 | 0,009 |
| Общий показатель психологического благополучия | Корреляции не выявлено | | | Отрицание | -0,661 | 0,005 |
| | | | | Регрессия | -0,554 | 0,009 |
| | | | | ОНЗ | -0,558 | 0,009 |

ные группы, менее выражена напряженность таких защит, как регрессия, проекция, а также общий уровень напряженности защитных механизмов. Выявлены связи с отрицанием, гиперкомпенсацией, вытеснением и общим уровнем напряженности защитных механизмов. Чем выше показатели психологического благополучия, тем ниже напряженность коррелирующих защитных механизмов.

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтверждают мысль о том, что психологическое сопровождение профессиональной подготовки студентов с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования, не может быть эффективным, если оно организовано только для таких студентов и предполагает их изолированное участие в психологических мероприятиях. В процессе психологического эксперимента выявлено, что эффективностью одной и той же программы психологического сопровождения резко снижается, если ее реализация осуществлялась в изолированных группах, сформированных только из студентов с ОВЗ.

Следует уточнить, что в современной психологии и педагогике инклюзивного образования есть парциальные исследования, косвенно подтверждающие правомерность рассмотрения недопустимости сегрегации студентов с ОВЗ в образовательных организациях.

Так, по мнению, например, К. Volland, чрезмерное внимание со стороны педагогических работников к проблемам обучающихся с ОВЗ приводит к тому, что многие из них находятся в состоянии постоянного стресса [19]. J. Bailey, B. Vanton указывают на то, что обучающиеся с ОВЗ испытывают раздражение и чрезмерное психическое напряжение в ситуации оказания им специальной помощи в системе инклюзивного образования [20].

Проведенный нами психологический эксперимент показал, что попытка изолировать студентов с ОВЗ внутри инклюзивного вуза, пусть даже в целях оказания им необходимой психологической помощи, может вызывать возникновение у таких студентов негативных психоэмоциональных состояний, препятствующих достижению ожидаемого эффекта. Самые гуманные цели здесь могут быть не только нереализованными, но и дать

совершенно обратный эффект, обернувшись в цели сегрегации. Особо это касается тех вузов, в которых обучается незначительное количество студентов с ОВЗ — менее 1—2%.

Следует также отметить, что разработка и реализация в вузе специальных программ психологического обеспечения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ, предполагающих проведение специальных профилактических, развивающих и коррекционных мероприятий в отдельных группах, обособленных от групп студентов без ОВЗ, подрывает сами основы инклюзивного образования, его главные, фундаментальные принципы и приоритеты, к которым, прежде всего, относится самостоятельный свободный выбор каждым студентом, вне зависимости от наличия или отсутствия у него проблем со здоровьем, образовательных программ и условий обучения. Инклюзивное образование дает возможность студентам с ОВЗ не просто получить доступ к качественному образованию, но и стать конкурентоспособными, наравне со студентами без ОВЗ.

Заключение

В процессе психологического эксперимента было установлено, что динамика психологического благополучия студентов с инвалидностью и ОВЗ в условиях реализации

специально разработанной программы одного из направлений психологического сопровождения их профессиональной подготовки в обособленных (сегрегированных) группах характеризуется негативной направленностью, тогда как в инклюзивных группах — позитивной. Выявлена взаимосвязь психологического благополучия, текущих психоэмоциональных состояний и психологических защит студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Психологический эксперимент показал нецелесообразность обособления и выделения студентов с инвалидностью и ОВЗ из общего числа студенческой молодежи даже в целях оказания им психологической помощи в вузе. В связи с этим необходима разработка принципиально новых форм и методов организации психологического сопровождения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ как конкурентоспособных специалистов. Решение проблемы психологического (адаптационного, личностного, профессионального и др.) сопровождения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ не может осуществляться вне решения общих проблем организации в вузе психологического обеспечения профессионально-личностного развития всех студентов, вне зависимости от наличия или отсутствия у них проблем со здоровьем.

Литература

1. *Айсмонкас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29—41. DOI:10.17759/pse.2018230204
2. *Аржаных Е.В.* Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150—160. DOI:10.17759/pse.2017220117
3. *Бонкало Т.И., Юлина Г.Н., Бакулина Е.Д., Мамышев Е.В.* Субъективность студентов с ОВЗ как условие активизации их профессиональной подготовки в вузе // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2022. Т. 11. № 2. С. 46—51. DOI:10.12737/2306-1731-2022-11-2-46-51

4. *Воеводина Е.В.* Адаптационные стратегии в российских вузах: от сегрегации к инклюзии // Человек. Общество. Инклюзия. 2013. № 4(16). С. 44—51.
5. *Гамаюнова А.Н., Пискайкина А.Е.* Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2013. № 4. С. 20—27.
6. *Гудкова Т.В.* Современные пути интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную жизнь // Science for Education Today. 2016. № 1(29). С. 68—75. DOI:10.15293/2226-3365.1601.06
7. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10246

8. Ефимова Г.З., Волосникова Л.М., Игнатьева С.В., Огороднова О.В. Инклюзивное образовательное пространство в учреждении высшего образования: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. 180 с.
9. Лукьяненко М.А., Михайлова Н.Б. Роль психологического сопровождения в инклюзивном образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5/3.
10. Мовкебаева З.А. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в вузах республики Казахстан // Инклюзия в образовании. 2016. № 1(1). С. 140—148.
11. Мысина Г.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзивного образования // Живая психология. 2016. Том 3. № 4. С. 249—260. DOI:10.18334/lp.3.4.37468
12. Пряжников П.Н., Пряжникова Е.Ю., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. К вопросу о социально-профессиональной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 142—147.
13. Саитгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305
14. Слепухина Г.В., Маметьева О.С., Степанова О.П. Инклюзивное образование как основа профилактики сегрегации лиц с

- ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 360—370. DOI:10.32744/pse.2020.4.25
15. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 194—200.
16. Федоров А.А., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф., Леоненко Н.О., Краснопевцева Т.Ф., Каштанова С.Н. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов: опыт деятельности и направления развития // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1(22). С. 10.
17. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Инклюзивная высшая школа за рубежом // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 4(34). С. 78—82.
18. Ширинская Н.Е. Повышение психологического благополучия посредством психологического тренинга // Личность, семья и общество. Вопросы психологии и педагогики. 2014.
19. Bailey J., Banton B. The impact of hospitalization on school inclusion: the experiences of two students with chronic illness, in K. Ballard (ed.). Inclusive Education: International Voices on Dis-ability and Justice. London: Falmer, 1999.
20. Ballard K., McDonald T. Disability Inclusion and exclusion: some insider accounts and interpretations / in K. Ballard (ed.) // Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice. London: Falmer, 1999. P. 110.

References

1. Ajsmontas B.B., Odincova M.A. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs dlya razvitiya zhiznestojkosti i samoaktivacii studentov s invalidnost'yu [Inclusive educational environment of the university as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29—41. DOI:10.17759/pse.2018230204 (In Russ.).
2. Arzhanyh E.V. Vysshee professional'noe obrazovanie dlya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu: statisticheskij analiz [Higher professional education for persons with disabilities and disabilities: statistical analysis]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 150—160. DOI:10.17759/pse.2017220117 (In Russ.).
3. Bonkalo T.I., Yulina G.N., Bakulina E.D., Mamyshev E.V. Sub"ektivnost' studentov s ovz kak

- uslovie aktivizacii ih professional'noj podgotovki v vuze [Subjectivity of students with disabilities as a condition for enhancing their professional training at the university]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii = Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 46—51. DOI:10.12737/2306-1731-2022-11-2-46-51 (In Russ.).
4. Voevodina E.V. Adaptacionnye strategii v rossijskih vuzah: ot segregacii k inklyuzii [Adaptation strategies in Russian Universities: From segregation to inclusion]. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya = Human. Society. Inclusion*, 2013, no. 4(16), pp. 44—51. (In Russ.).
5. Gamayunova A.N., Piskajkina A.E. Osnovnye napravleniya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [The main directions of psychological and pedagogical support for adolescents with disabilities in the context of inclusive education].

- Special'noe obrazovanie = Special education*, 2013, no. 4, pp. 20—27. (In Russ.).
6. Gudkova T.V. Sovremennyye puti integracii lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v social'nyuy zhizn' [Modern ways of integrating people with disabilities and disabilities into social life]. *Science for Education Today*, 2016, no. 1(29), pp. 68—75. DOI:10.15293/2226-3365.1601.06 (In Russ.).
7. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Soprovozhdenie studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya [Accompanying students with disabilities in the context of inclusive higher education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10246 (In Russ.).
8. Efimova G.Z., Volosnikova L.M., Ignat'eva S.V., Ogorodnova O.V. Inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya [Inclusive educational space in higher education institutions]: monografiya. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017. 180 p. (In Russ.).
9. Luk'yanenko M.A., Mihajlova N.B. Rol' psihologicheskogo soprovozhdeniya v inklyuzivnom obrazovanii [The role of psychological support in inclusive education]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and socio-educational thought*, 2016. Vol. 8, no. 5/3, pp. 14—18. (In Russ.).
10. Movkebaeva Z.A. Organizaciya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov-invalidov v vuzah respubliki Kazahstan [Organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities in the universities of the Republic of Kazakhstan]. *Inklyuziya v obrazovanii = Inclusion in education*, 2016, no. 1(1), pp. 140—148. (In Russ.).
11. Mysina G.A. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v ramkah inklyuzivnogo obrazovaniya [Socio-psychological support of students with special education needs in the framework of inclusive education]. *Zhivaya psihologiya = Living psychology*, 2016. Vol. 3, no. 4, pp. 249—260. DOI:10.18334/lp.3.4.37468 (In Russ.).
12. Pryazhnikov P.N., Pryazhnikova E.Yu., Sokolova N.L., Sergeeva M.G. K voprosu o social'no-professional'noj adaptacii studentov s invalidnost'yu i OVZ [On the issue of social and professional adaptation of students with disabilities and disabilities]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2018, no. 1, pp. 142—147. (In Russ.).
13. Saitgalieva G.G., Vasina L.G., Guterma L.A. Resursnyj uchebno-metodicheskij centr po obucheniyu invalidov kak resurs razvitiya inklyuzii v vuzе [Resource educational and methodological center for teaching disabled people as a resource for the development of inclusion in the university]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305 (In Russ.).
14. Slepuhina G.V., Mamet'eva O.S., Stepanova O.P. Inklyuzivnoe obrazovanie kak osnova profilaktiki segregacii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Inclusive education as a basis for preventing segregation of people with disabilities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospective for science and education*, 2020, no. 4(46), pp. 360—370. DOI:10.32744/pse.2020.4.25 (In Russ.).
15. Tishina L.A., Danilova A.M. Problemy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchihhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'noj organizacii [Problems of psychological and pedagogical support for students with disabilities in an education organization]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technology*, 2020, no. 3, pp. 194—200. (In Russ.).
16. Fedorov A.A., Paputkova G.A., Fil'chenkova I.F., Leonenko N.O., Krasnopevceva T.F., Kashtanova S.N. Resursnyj uchebno-metodicheskij centr po obucheniyu invalidov: opyt deyatelnosti i napravleniya razvitiya [Resource educational and methodological center for training disabled people: experience and directions of development]. *Vestnik Minskogo universiteta = Bulletin of Minsk University*, 2018. Vol. 6, no. 1(22), p. 10. (In Russ.).
17. Furyaeva T.V., Furyaev E.A. Inklyuzivnaya vysshaya shkola za rubezhom [Inclusive High School Abroad]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafiev*, 2015, no. 4(34), pp. 78—82. (In Russ.).
18. Shirinskaya N.E. Povyshenie psihologicheskogo blagopoluchiya posredstvom psihologicheskogo treninga [Improving psychological well-being through psychological training]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo. Voprosy psihologii i pedagogiki = Personality, family and society. Issues of psychology and pedagogy*, 2014. (In Russ.).
19. Bailey J., Banton B. The impact of hospitalization on school inclusion: the experiences of two students with chronic illness, in K. Ballard (ed.). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999.
20. Ballard K., McDonald T. Disability Inclusion and exclusion: some insider accounts and interpretations. In K. Ballard (ed.). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999, p. 110.

Информация об авторах

Бонкало Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, заведующий отделом комплексной экспертизы и координации научно-исследовательских проектов и разработок, ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУ «НИИ ОЗММ ДЗМ»), г. Москва; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «КубГУ»), г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

Шмелёва Светлана Васильевна, доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии и педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Карташев Валерий Пантелеевич, кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (ФГБОУ ВО «РГСУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Сабанчиева Хайшат Алшагировна, кандидат медицинских наук, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО «КБГУ»), г. Нальчик, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: smnka@mail.ru

Information about the authors

Tatyana I. Bonkalo, Doctor of Psychology, Head of the Department of Comprehensive Expertise and Coordination of Research Projects and Developments, Research Institute of Health Organization and Medical Management of the Moscow City Health Department, Moscow; Kuban State University, Krasnodar, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

Svetlana V. Shmeleva, Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Professional Education, Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (PKU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Valery P. Kartashev, candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Adaptive Physical Culture Russian State Social University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: 89151479832@mail.ru

Khaishat A. Sabanchieva, PhD in Medical Sciences, Kabardino-Balkarian State University H.M. Berbekova, Nalchik, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: smnka@mail.ru

Получена 04.04.2023

Received 04.04.2023

Принята в печать 29.02.2024

Accepted 29.02.2024