

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ

В. З. Кантор¹, Ю. Л. Проект²

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

E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²proekt.jl@gmail.com

Аннотация. Введение. Значительная интенсификация инклюзивных процессов в образовании в целом и в высшей школе в частности актуализирует задачу углубленного изучения психолого-педагогических основ формирования культуры инклюзивного вузовского образования.

Цель исследования, материалы которого представлены в статье, заключалась в выявлении и сравнении уровня и факторов социально-психологического благополучия вузовских студентов с инвалидностью и без нее, обучающихся в инклюзивных группах.

Методология и методы. В методологическом плане работа базировалась на положении о том, что инклюзивное образование предполагает формирование в вузе интегративного социально-психологического пространства, в котором ни студенты с инвалидностью, ни студенты без нее не испытывают специфических переживаний при взаимодействии в аудиторной и внеаудиторной сфере. В качестве главного методического инструментария применялась специально разработанная анкета, вопросы которой были направлены на фиксацию социально-демографических характеристик респондентов; их проблем и установок на привлечение ресурсов социальной поддержки; особенностей оценки условий обучения в вузе, степени удовлетворенности и вовлеченности в студенческую жизнь; отношения к инклюзивному образованию. Полученные результаты мониторинга обрабатывались с помощью качественных и количественных методов анализа, в том числе контент-анализа; анализа процентных соотношений с использованием критерия χ^2 Пирсона; сравнительного анализа с применением Т-критерия Стьюдента; медианного теста и однофакторного дисперсионного анализа; корреляционного и факторного видов анализа. При расчетах задействовался пакет статистических программ Statistica ver. 7.0.

Результаты и научная новизна. Уточнены закономерности становления безбарьерной социально-психологической среды вуза, реализующего инклюзивное образование. Установлено, что между студентами-инвалидами и студентами, не имеющими инвалидности, нет глобальных различий по параметрам социально-психологического благополучия, что является благоприятной предпосылкой для дальнейшего распространения и развития инклюзии в высшей школе. Принадлежность к одной социальной и возрастной группе и общий вид ведущей деятельности определяют переживание студентами одних и тех же или сходных проблем. Тип инвалидизирующего нарушения здоровья, т. е. отнесенность студента-инвалида к той или иной нозологической категории, обуславливает лишь специфику тех затруднений, с которыми он может столкнуться в высшей школе. Сделан вывод о том, что успешному включению обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс и социальное пространство вуза способствует позитивное восприятие ими вузовской среды.

Практическая значимость исследования состоит в определении содержания, направлений и форм работы по сопровождению студентов в условиях инклюзивного образования, для дальнейшего совершенствования которого рекомендуется оптимизировать в вузе социально-бытовые условия жизнедеятельности обучающихся с инвалидностью; проводить со студентами реабилитационно-психологические тренинги общения; организовать просветительскую работу по информированию о специальных технических средствах инклюзивного обучения; вовлекать в процесс социально-психологического сопровождения студентов-инвалидов их референтное микросоциальное окружение (родителей, друзей, сокурсников).

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, студенты с инвалидностью, нозология, социально-психологическое благополучие, установки обучающихся, проблемные переживания, социальные ресурсы, удовлетворенность жизнедеятельностью в вузе.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства высшего образования и науки РФ на выполнение работ по организации общественно-значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики в целях создания ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе образовательных организаций высшего образования на 2018 год.

Для цитирования: Кантор В. З., Проект Ю. А. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 1. С. 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: SOCIO-PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

V. Z. Kantor¹, Yu. L. Proekt²

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

E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²proekt.jl@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Nowadays, substantial intensification of inclusive processes in educational system (especially in higher education) identifies the need for thorough research of psycho-pedagogical foundations for the development of inclusive education culture.

The *aim* of this research was to identify and compare the levels and factors of social-psychological well-being of healthy students, students with disabilities and students of inclusive groups.

Methodology and research methods. At the methodological level, the research was based on the proposition that inclusive education assumes the formation and support of such an integrative socio-psychological space, in which neither students with disabilities nor healthy students feel anxiety in the course of interaction in the classroom or out-of-class situation. As the main methodological tool, a specially designed questionnaire was used for fixing the socio-demographic characteristics of the respondents, as well as for clarifying the problematic experiences of students and their attitudes to using social support resources, for identifying the characteristics of students' assessments of the conditions of higher education, their satisfaction and involvement in student life and attitudes towards inclusive education. The received results of monitoring were processed by means of the following qualitative and quantitative methods of the analysis: the content analysis; the analysis of percentage with the use of the Pearson's chi-squared test (χ^2); comparative analysis with the use of Student's t-test; the median test and one-factorial dispersive analysis; correlation and factorial types of the analysis. The statistical software packages Statistica 7.0 were employed for the calculation of the results.

Results and scientific novelty. The authors clarified the patterns of formation of the barrier-free socio-psychological environment of the university, which implements the concept of inclusive education. It was established that there are no global differences in the parameters of socio-psychological well-being between students with disabilities and students without disabilities. This determines the favourable social and psychological prerequisites for development of inclusive higher education. Belonging to the same socio-typological and age group and the same leading activity cause the similar experience (e.g. similar problems and difficulties) of both groups of students. The type of disabling health condition, i.e. a disabled student with the defined particular nosological group determines only

the specifics of the difficulties, which might be faced in higher school. The conclusion was drawn that successful inclusion of students with disabilities in educational process and social space of university contributes to positive students' perception of the high school environment.

Practical significance. The research outcomes might be used to define the content, directions and forms of work to support students in the conditions of inclusive education. Thus, it is recommended to further develop the system of inclusive education through the following actions: to optimise social conditions of disabled students; to hold rehabilitational and psychological training sessions focused on communication; to organise educational work in order to raise students' awareness of special technical means of inclusive education; to involve inner circle of people (parents, friends, fellow students) close to disabled students in the process of socio-psychological support.

Keywords: inclusive higher education, students with disability, nosology, socio-psychological well-being, student attitudes, problem experience, social support resources, satisfaction with student life.

Acknowledgements. The present research was conducted within the framework of the order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation to perform work on the organisation of socially significant events in the field of education, science and youth policy in order to create resource training and methodological centres for education of people with disabilities on the basis of educational institutions of higher education in 2018.

For citation: Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inclusive higher education: Socio-psychological well-being of students. *The Education and Science Journal*. 2019; 2 (21): 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73

Введение

В последние годы в российском образовании в целом и в высшей школе в частности заметно интенсифицировались инклюзивные процессы. Основу этого заложил ряд мер нормативно-правового характера: ратификация Россией в 2012 г. Конвенции ООН о правах инвалидов¹, вступление в силу в 2013 г. Закона «Об образовании в Российской Федерации»² и реализация приказа Министерства образования и науки РФ № 1309 от 9 ноября 2015 г. «Об утверждении порядка обеспечения усло-

¹ О ратификации Конвенции о правах инвалидов. Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ.

² Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.

вий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»¹. В 2018 г. была разработана «Типовая программа сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве»².

В отечественной вузовской системе ощутимо усилился приток обучающихся-инвалидов. Если в 2013 г., по данным Минобрнауки РФ (форма ВПО-1), в вузы страны было принято 5190 инвалидов, в 2014 г. – 5179, то в 2018 г. – 7594. В настоящее время студентами 564 вузов, функционирующих в 82 субъектах Российской Федерации, являются в общей сложности 24 313 инвалидов.

Аналогичные процессы наблюдаются во всем мире. Так, в Великобритании только в 2002/2003 учебном году численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возросла втрое по отношению к 1994/1995 учебному году и достигла 110 770 студентов [1].

Рост количественных показателей инклюзивного высшего образования закономерно актуализирует вопросы его качества, которые связаны не только с успешностью освоения обучающимися собственно профессиональной образовательной программы, но и с социально-психологическим благополучием студентов в период обучения. Причем речь идет как о студентах с инвалидностью, так и о студентах, не имеющих нарушений здоровья, поскольку подлинно инклюзивное образование предполагает отнюдь не только номинальную совместность обучения тех и других, но и создание в вузах такого интегративного социально-психологического пространства, в котором будут нивелированы специфические проблемные переживания в различных ситуациях взаимодействия студентов в аудиторной и внеаудиторной сфере.

Однако до настоящего времени такой аспект проблемы инклюзивного высшего образования, как социально-психологическое благополучие студентов, не становился предметом специального изучения: он либо затрагивался косвенно в исследованиях иной тематики, либо освещался на уровне презен-

¹ Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1309 от 9 ноября 2015 г.

² Об утверждении Типовой программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ, Министерства просвещения РФ и Министерства науки и высшего образования РФ № 804н/299/1154 от 14 декабря 2018 г.

тации и демонстрации локального опыта ([2–5] и др.). В итоге отсутствуют эмпирические данные, необходимые для обеспечения психолого-педагогической базы инклюзивного высшего образования как в теоретическом плане, связанном с осмыслением закономерностей становления безбарьерной социально-психологической среды вуза, ведущего обучение инвалидов, так и в практическом отношении, подразумевающем определение содержания и направлений работы по сопровождению студентов в условиях инклюзивного образования, а также выбор и реализацию его эффективных форм.

Для того чтобы в некоторой степени восполнить этот пробел, и было предпринято исследование, в свете результатов которого впервые сформулированы комплексные представления о соотношении общего и специфического в детерминации социально-психологического благополучия студентов-инвалидов различных нозологических групп и студентов, не имеющих инвалидности. Сделаны концептуальные и прикладные выводы, значимые для совершенствования инклюзивного обучения как актуального тренда образовательной политики в высшей школе.

Обзор литературы

Инклюзивный поворот в высшем образовании вызвал широкое обсуждение проблем создания безбарьерной образовательной среды, оформления и стабилизации ее ценностных оснований и смыслового наполнения.

В настоящее время инклюзивное образование рассматривается как глобальный концепт, обозначающий всеобщий доступ студентов к образовательным системам, как право человека независимо от его возраста, пола, национальности, физических возможностей, семейного положения, политических взглядов и сексуальной ориентации на личностное и профессиональное развитие [6].

Как признают и отечественные, и зарубежные исследователи, успешной интеграции лиц с особыми образовательными нуждами в учебный процесс препятствует ряд существенных физических, академических и оценочных барьеров.

Физические барьеры обусловлены недостаточной развитостью инфраструктуры вузов, что не позволяет создать условия для полноценного доступа студентов с инвалидностью ко всем ресурсам высшей школы [7].

Академические барьеры выражаются в неготовности профессорско-преподавательского состава и административного корпуса высших учебных заведений к инклюзивному образованию [8]. Преподаватели университетов чаще, чем педагоги образовательных учреждений более ранних

ступеней обучения, испытывают беспокойство и стресс при взаимодействии с учащимися-инвалидами [9].

Оценочные барьеры возникают, в первую очередь, по причине сложившихся в обществе стереотипных представлений об образовательных возможностях людей с инвалидностью [10–12]. Сами студенты-инвалиды нередко отмечают психологическое давление подобных расхожих мнений на их личность и поведение [12–16].

Для изменения ситуации необходимо развитие культуры инклюзивного образования, центральным звеном которой должна стать идея о том, что инклюзия является определяющим фактором качества деятельности современного университета [17–19].

J. Waterfield и B. West описали три подхода к организации инклюзивного образования, два из которых они отнесли к компенсаторным и только один обозначили как истинно инклюзивный [1].

При компенсаторном подходе, определяющемся контингентом обучающихся («contingent approach»), организационные усилия направлены на увеличение учебного времени для студентов с особыми нуждами, персональное тьюторство, предоставление специальных помещений и т. п. Такие меры и действия, с точки зрения организаторов учебного процесса, призваны способствовать ассимиляции студентов с инвалидностью в уже существующей системе без каких-либо существенных преобразований последней. Альтернативный компенсаторный подход предполагает включение в учебные курсы дополнительного набора показателей, встроенных в дизайн дисциплины и дающих возможность студентам с особыми образовательными нуждами проявить элементы формирующихся профессиональных компетенций.

Собственно инклюзивный подход (по J. Waterfield и B. West) предлагает широкий набор средств и способов оценки результатов обучения с учетом многообразия образовательных потребностей студентов. Именно об этом пишет M. Tienda, утверждая, что разнообразный состав обучающихся не приравнивается к инклюзивной культуре без применения «организационных стратегий и практик, способствующих значимым социальным и академическим взаимодействиям между студентами, различающимися по своему опыту, взглядам и свойствам» [20, p. 467]. В таком контексте социальные взаимодействия в ходе вузовского обучения оказываются не менее, а иногда и более значимы для формирования профессиональной идентичности будущих специалистов, а также для поддержания качества высшего образования. Результирующим показателем качества

социальных взаимодействий обучающихся выступает уровень их социально-психологического благополучия.

Поскольку личностное развитие – одна из ключевых составляющих социально-психологического благополучия [21, 22], воздействие инклюзивной образовательной среды на социально-психологическое благополучие студента можно рассматривать в аспекте как непосредственных, так и пролонгированных последствий. Необходимо определить, на какие структурные компоненты психологического благополучия и каким образом оказывается влияние. И, хотя само понятие «социально-психологическое благополучие» продолжает обсуждаться, исследователи сходятся в том, что его общий смысл заключается в полноценном функционировании человека в социуме, высокой жизнеспособности и устойчивости к жизненным трудностям, самоактуализации и автономности личности¹ (см. также [23–28] и др.).

Правомерно предположить, что переживаемый опыт социального взаимодействия оказывает значимое, но кратковременное влияние на эмоциональные составляющие социально-психологического благополучия и устойчивое пролонгированное влияние на его личностные составляющие, которые определяют ключевые аттитюды обучающихся по отношению к культуре инклюзивного образования.

Материалы и методы

Участники исследования. Выборку составили студенты 14 вузов Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Пул этих учебных заведений охватывает:

- как государственные, так и негосударственные вузы;
- образовательные учреждения как технического и экономического, так и гуманитарного и психолого-педагогического профилей;
- вузы, уже имеющие определенный опыт в области инклюзивного обучения инвалидов и только начинающие подобную работу.

В общей сложности в качестве респондентов выступили 806 обучающихся – 490 девушек и 316 юношей, в том числе 49 студентов с инвалидностью. Средний возраст испытуемых составил 19,06 лет ($s = 3,26$).

Методический инструментарий. В основу мониторинга была положена специально разработанная и утвержденная заказчиком исследования анкета (см. портал Инклюзивное образование.рф), которая содержала

¹ Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine, 1969. 318 p.

вопросы, направленные на фиксацию социально-демографических характеристик респондентов, а также на выяснение их проблемных переживаний и установок на использование ресурсов социальной поддержки, на выявление оценки ими условий обучения в вузе, степени их удовлетворенности и вовлеченности в студенческую жизнь и, наконец, на определение специфики их отношения к инклюзивному образованию.

Анализ данных. Полученные ответы осмысливались и обрабатывались с помощью качественных и количественных методов анализа, в том числе: контент-анализа, анализа процентных соотношений с использованием критерия χ^2 Пирсона, сравнительного анализа с применением Т-критерия Стьюдента, медианного теста и однофакторного дисперсионного анализа, корреляционного анализа с применением коэффициента Пирсона и факторного анализа. Расчеты производились на базе пакета статистических программ Statistica ver. 7.0.

Результаты исследования

1. Проблемные переживания студентов и ресурсы социально-психологической поддержки

Результаты сравнительного анализа с помощью Т-критерия Стьюдента не выявили достоверных различий как в номенклатуре и интенсивности, так и в содержании актуальных проблемных переживаний студентов с ОВЗ и остальных обучающихся. Вместе с тем профиль значимости проблемных сфер в исследуемых группах несколько отличается. Так, проблемы, связанные с обучением, являются приоритетными для обеих групп респондентов, но для студентов, не имеющих инвалидности, более значимы отношения с преподавателями, а для студентов-инвалидов – качество организации вузом досуговых мероприятий. Студенты с инвалидностью в большей степени испытывают необходимость во внешнем руководстве и нуждаются в организации и насыщении досуговой деятельности, вследствие чего у них выше уровень фрустрации данной потребности. Обучающихся обеих категорий в наименьшей степени волнуют проблемы в отношениях с одноклассниками. При этом студенты с ОВЗ не продемонстрировали негативных переживаний по поводу отношений с преподавателями.

Бытовые проблемы, касающиеся проживания в общежитии, оказались в зоне умеренной фрустрации, что может объясняться достоверными различиями в социально-бытовых условиях, в которых проживают обучающиеся, имеющие и не имеющие инвалидность ($\chi^2 = 29,96$, $p < 0,001$). Студенты с инвалидностью чаще проживают с родителями (45,83%). В об-

щежитии размещаются только 25% из их числа: как и следовало ожидать, именно для них бытовая блок проблем оказался наиболее актуальным. Действительно, наличие инвалидизирующих ограничений по здоровью требует создания специальных условий проживания, которых может не быть в общежитиях. Это осложняет академическую деятельность обучающихся с инвалидностью. Студентам без ограничений по состоянию здоровья легче адаптироваться к социально-бытовой среде общежития, что и снижает значимость данной проблемной зоны.

По результатам проведения медианного теста обнаружилось отсутствие достоверных различий по проблемным областям в зависимости от принадлежности студентов-инвалидов к той или иной нозологической группе. То есть безотносительно к виду нарушения здоровья такие студенты сталкиваются со сходными трудностями социально-психологической адаптации в вузе, и эти трудности носят во многом «наднозологический», универсальный характер.

Реже всего обучающиеся – и имеющие инвалидность, и не имеющие ее – сталкиваются с притеснениями по каким-либо признакам внешности, этнической и религиозной принадлежности, ощущая бесконфликтный характер межличностных отношений в студенческой группе. Не связаны с наличием или отсутствием инвалидности и вскрывшиеся негативные обстоятельства: все респонденты указали, что более остро чувствуют недостаточную включенность в социальные взаимодействия в группе и переживали одиночество при нахождении в вузе.

В то же время медианный тест зафиксировал достоверные различия по проблемным переживаниям, касающимся включенности в совместную деятельность ($\chi^2 = 8,18$, $p < 0,05$) и ощущения защищенности в вузе ($\chi^2 = 7,89$, $p < 0,05$), в зависимости от характера инвалидизирующего нарушения здоровья. Наиболее уязвленными чувствуют себя инвалиды по слуху и с общими заболеваниями. Студенты с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата, напротив, отрицают наличие подобных переживаний.

Сравнительный анализ не выявил достоверных различий между студентами с инвалидностью и без нее и в стратегиях использования социальных ресурсов поддержки в проблемных ситуациях. Однако между студентами-инвалидами разных нозологических категорий такие различия обнаружались. К помощи родителей и родственников чаще обращаются студенты с нарушениями слуха и опорно-двигательного аппарата ($\chi^2 = 15,66$, $p < 0,01$). К поддержке администрации вуза обычно прибегают те, кто имеет сочетанную патологию и нарушения опорно-двигательного аппарата

($\chi^2 = 9,49$, $p < 0,05$). Студенты же с нарушением зрения, наоборот, чаще всего отказываются от социальной поддержки при преодолении возникающих затруднений, стараясь не апеллировать даже к своим родным. В наибольшей степени они склонны делиться своими проблемами с друзьями и сокурсниками и реже – с куратором или тьютором.

Результаты факторного анализа, проведенного с целью формирования обобщенных характеристик проблемных переживаний студентов и их установок на использование ресурсов социальной поддержки (см. табл. 1), позволили определить четыре размерности, описывающие в общей сложности 44,9% общей дисперсии¹.

Таблица 1

Результаты факторного анализа характеристик проблемных переживаний и установок студентов на использование ресурсов социальной поддержки

Table 1

The results of factor analysis of the characteristics of problem experiences and attitudes of students to the use of social support resources

Фактор	Переменные, составляющие фактор	Вес переменной в факторе
Широта проблемных переживаний. Вес фактора – 2,81. Объясненная дисперсия – 15,6%	Проблемы в отношениях с преподавателями	0,80
	Проблемы недостаточной организованности вузом досуговых мероприятий	0,72
	Проблемы в отношениях с одногруппниками	0,71
	Проблемы в обучении	0,70
	Проблемы в бытовых условиях проживания в общежитии	0,69
Содержательная насыщенность проблемных переживаний. Вес фактора – 2,52. Объясненная дисперсия – 14,0%	Я чувствую себя защищенным в вузе	0,68
	Конфликты в нашей группе – не частое явление	0,67
	Студентам из нашей группы нравится быть вместе	0,66
	В группе надо мной никогда не смеялись из-за того, как я выгляжу, говорю, моей национальности	0,65
	В группе при выполнении каких-то поручений меня всегда включают в работу	0,60
В вузе я не чувствую себя одиноким	0,53	

¹ Далее выявленные обобщенные размерности, отражающие характер проблемных переживаний и установки на использование ресурсов социальной поддержки, были использованы как самостоятельные переменные.

Фактор	Переменные, составляющие фактор	Вес переменной в факторе
Значимые близкие как ресурс социальной поддержки. Вес фактора – 1,39. Объясненная дисперсия – 7,74%	Решаю сам, ни к кому не обращаюсь	-0,74
	Обращаюсь к друзьям, одногруппникам	0,59
	Обращаюсь к родителям, родственникам	0,42
Вузовский коллектив как ресурс социальной поддержки. Вес фактора – 1,36. Объясненная дисперсия – 7,57%	Обращаюсь к родителям, родственникам	-0,61
	Обращаюсь к куратору / тьютору	0,62
	Обращаюсь к преподавателям	0,56
	Обращаюсь к администрации вуза	0,49

Первый фактор составили все переменные, указывающие на области проблемных переживаний. Студенты скорее не дифференцируют такие области, и если у них возникают проблемы социально-психологической адаптации к условиям вуза, то переживаются они глобально, затрагивая все области студенческой жизни, и поэтому данный фактор правомерно назвать «Широта проблемных переживаний».

В следующий фактор – «Содержательная насыщенность проблемных переживаний» – вошли показатели, характеризующие содержание проблемных переживаний, что также отражает диффузность эмоций студента и их конвергентную природу.

Третий фактор – «Значимые близкие как ресурс социальной поддержки» – является биполярным. На одном полюсе размерности – отказ от социальной помощи, стремление решать всё самому; на другом – привлечение в качестве ресурсов социальной поддержки наиболее близкого социального окружения (родителей, родственников, друзей, одногруппников).

Биполярен и последний фактор – «Вузовский коллектив как ресурс социальной поддержки». Он включает, с одной стороны, опору обучающихся на своих родителей и родственников, а с другой – привлечение в качестве ресурсов социальной поддержки вузовских работников (кураторов, тьюторов, преподавателей, администрации вуза).

Сравнительный анализ с использованием Т-критерия Стьюдента выявил достоверные различия в выраженности факторов, определяющих

значимость ресурсов социальной поддержки, в зависимости от пола. Для девушек более значимы близкие люди ($t = 2,14$; $p < 0,05$), тогда как юноши более склонны рассматривать в качестве ресурса социальной поддержки вузовский коллектив ($t = 4,68$; $p < 0,001$).

Однофакторный дисперсионный анализ зафиксировал также значимые различия в зависимости от места проживания. В наибольшей степени проблемная озабоченность свойственна студентам, проживающим в общежитии и снимающим жилье, тогда как наименьший диапазон переживаний характерен для студентов, живущих с родителями ($F = 15,18$; $p < 0,001$).

2. Оценка студентами условий обучения в вузе, их удовлетворенность жизнедеятельностью в вузе и вовлеченность в студенческую жизнь

Сравнительный анализ с применением Т-критерия Стьюдента не обнаружил достоверных различий в степени удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе. И студенты-инвалиды, и студенты без инвалидности в целом удовлетворены студенческой жизнью и расценивают условия в вузе как способствующие здоровому образу жизни, однако демонстрируют недостаточно высокую степень вовлеченности во внеучебную деятельность.

Медианный тест, в свою очередь, также не выявил достоверных различий по данным показателям в зависимости от принадлежности студентов-инвалидов к той или иной нозологической группе.

Однако сопоставление оценок, которые дали респонденты условиям реализации и различных составляющих образовательного процесса, позволило зафиксировать как общие, так и специфические характеристики удовлетворенности своей жизнедеятельностью в вузе студентов, имеющих и не имеющих инвалидность. В частности, и те, и другие наиболее высоко оценивают готовность преподавателей и сотрудников вуза работать со студентами-инвалидами. Учащиеся с инвалидностью также положительно оценивают работу деканата, возможность и условия для занятий физической культурой и спортом, организацию в вузе досуговых мероприятий и условия для самостоятельной работы и творчества. Студенты без инвалидности, также высоко оценивая возможности и условия занятий спортом, отмечают в позитивном плане и работу студенческого совета и совета старост, наличие оборудования, специальной мебели, технических средств обучения. В то же время, если студенты без инвалидизирующих отклонений в здоровье меньше всего удовлетворены условиями проживания в общежитии и возможностью получения психологической помощи, то

студенты с инвалидностью – организацией питания в вузе ($t = 2,8$; $p < 0,01$), что может быть прямо или косвенно связано со специфическими проблемами мобильности, затрудняющими посещение каких-либо иных, альтернативных, учреждений общественного питания, если в учебном заведении соответствующие условия не созданы.

Между студентами-инвалидами разных категорий установлены достоверные различия в оценке составляющих образовательного процесса по двум параметрам: условия для самостоятельной работы и творчества ($\chi^2 = 16,03$, $p < 0,01$) и организация учебного процесса ($\chi^2 = 9,12$, $p < 0,05$). Наиболее высокие значения соответствующих показателей отмечаются у студентов с нарушениями слуха, тогда как остальные обучающиеся с инвалидностью оценивают их существенно ниже.

Проведение факторного анализа выявило две обобщенные размерности, описывающие 49,16% общей дисперсии и касающиеся ранжирования студентами условий обучения в вузе, их удовлетворенности жизнедеятельностью в нем и вовлеченности в студенческую жизнь (табл. 2)¹.

Таблица 2

Результаты факторного анализа оценок условий обучения в вузе, удовлетворенности жизнедеятельностью в вузе и вовлеченности в студенческую жизнь

Table 2

The results of the factor analysis of the evaluation of the conditions of education at university, satisfaction with life at university and involvement in student life

Фактор	Переменные, составляющие фактор	Вес переменной в факторе
Оценка социально-бытовых условий в вузе. Вес фактора – 4,92. Объясненная дисперсия – 28,93%	Возможность получить медицинскую помощь в вузе	0,73
	Наличие оборудования, специальной мебели, технических средств обучения	0,71
	Возможность получить психологическую помощь	0,68
	Условия для проведения досуга и отдыха	0,66
	Организация питания	0,66
	Условия для самостоятельной работы и творчества	0,65

¹ Далее выявленные факторные размерности, отражающие характер оценивания студентами социально-бытовых, организационных и социально-психологических параметров вузовской среды, были применены как самостоятельные переменные.

Фактор	Переменные, составляющие фактор	Вес переменной в факторе
	Возможность и условия для занятий физической культурой и спортом	0,64
	Условия проживания в общежитии	0,60
	Организация вузом досуговых мероприятий	0,57
	Готовность преподавателей и сотрудников вуза работать со студентами с ОВЗ и инвалидами	0,55
	Организация учебного процесса	0,48
	Оценка содействия вузовских условий здоровому образу жизни	0,43
Оценка социальных взаимодействий в вузе. Вес фактора – 3,44. Объясненная дисперсия – 20,23%	Организация учебного процесса	0,60
	Работа деканата	0,60
	Работа студсовета и совета старост	0,70
	Удовлетворенность студенческой жизнью	0,65
	Работа куратора с группой	0,77
	Оценка содействия вузовских условий здоровому образу жизни	0,40

Фактор «Оценка социально-бытовых условий в вузе» состоит из оценочных характеристик среды вуза с точки зрения ее ресурсов и организации, тесно коррелирующих с готовностью преподавателей и сотрудников вуза работать со студентами-инвалидами.

Переменные, составившие второй фактор – «Оценка социальных взаимодействий в вузе», напротив, отражают качество социальных взаимодействий в вузовской среде – социальные взаимодействия между администрацией, преподавателями и студентами на уровне горизонтальных и вертикальных связей. Именно этот фактор включает показатель удовлетворенности студенческой жизнью.

Сравнительный анализ показал, что юноши достоверно выше, чем девушки, оценивают социально-бытовые условия в вузе ($t = 3,43$; $p < 0,001$). Однофакторный дисперсионный анализ позволил выявить достоверные различия по факторам курса обучения и места проживания. Наиболее позитивно оценивают социально-бытовые вузовские условия студенты, обучающиеся на 3-м курсе бакалавриата и 1-м курсе магистратуры, тогда как студенты выпускных курсов (4-й курс бакалавриата и 2-й курс магистратуры) оценивают эти условия наиболее критично ($F = 3,34$; $p < 0,01$). Характеру социального взаимодействия в вузе наиболее высокие оценки дают студенты, обучающиеся на 1-м курсе бакалавриата и 1-м курсе ма-

гистратуры ($F = 12,36$; $p < 0,001$). Данный факт может быть объяснен эффектом некоей «эйфории» от успешного прохождения вступительных испытаний, который обуславливает большую готовность студентов этих ступеней обучения к социальному сотрудничеству.

Студенты, проживающие в общежитии, в целом позитивно оценивают социально-бытовые условия в вузе, но в то же время более негативно, чем остальные, отзываются о характере социальных взаимодействий в вузовской среде. Проживающие с родителями обучающиеся придерживаются противоположной позиции. Наиболее критично отношение к этим двум факторам у студентов, имеющих собственное жилье: они в равной степени отрицательно оценивают и социально-бытовые условия, и характер социальных взаимодействий в вузе ($F = 15,18$; $p < 0,001$).

3. Установки по отношению к инклюзивному высшему образованию

В контексте анализа установок респондентов по отношению к инклюзивному высшему образованию принципиально важно, что между студентами, имеющими и не имеющими инвалидность, а также между студентами-инвалидами, относящимися к разным нозологическим категориям (медианный тест), не зафиксировано значимых различий в позициях по вопросу создания смешанных учебных групп – у всех испытуемых это отношение позитивное. Вместе с тем имеют место достоверные различия между студентами с инвалидностью и без нее по параметрам проблем, с которыми они сталкиваются в инклюзивной среде.

В частности, респонденты из числа инвалидов чаще говорят о проявляемом со стороны студентов с инвалидностью нежелании обучаться совместно с другими студентами ($\chi^2 = 4,96$, $p < 0,05$) и демонстрируют незнание возможностей использования специальных технических средств в обучении ($\chi^2 = 3,96$, $p < 0,05$).

Что касается частотности указываемых типов проблем, с которыми сталкиваются студенты при инклюзивном обучении, то респонденты с различным типом инвалидизирующего нарушения здоровья указывают на разные причины возникающих затруднений. Так, инвалиды по зрению чаще других констатировали необходимость затраты дополнительного времени для адаптации к учебному процессу, инвалиды по слуху – сложности в организации групповых занятий, студенты с сочетанной патологией – проблемы общения и недостаточное знание об использовании в учебном процессе специальных технических средств. Затруднения студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата и студентов – инва-

лидов по общему заболеванию схожи с теми, которые испытывают их сокурсники, не имеющие инвалидности.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что уровень проблемной озабоченности влияет на готовность студентов к инклюзивному образованию. Содержательная насыщенность и значительная широта переживаний, как правило, характерна для тех, кто видит проблему инклюзивного образования в нежелании здоровых сокурсников обучаться совместно с инвалидами. Эту причину отмечали в первую очередь студенты более старшего возраста и те, кто недоволен социально-бытовой обстановкой и уровнем социального взаимодействия в вузовской среде.

Наибольшее количество причин, затрудняющих реализацию инклюзивного образования, указали студенты, не удовлетворенные социально-бытовыми условиями обучения. Учащиеся, высоко оценившие эти условия, а также стиль социального сотрудничества в вузе, напротив, опровергали наличие каких-либо препятствий для развития инклюзивного образования.

Юноши были склонны отрицать проблемы инклюзии в высшей школе. Девушки также выразили положительное отношение к созданию в вузе инклюзивных учебных групп, но они обращали внимание на сложности общения всех субъектов инклюзивного образования, организационные проблемы групповых занятий и неосведомленность о специальных технических средствах такого обучения. Студенты старшего возраста тоже отмечали проблему подобной неосведомленности и чаще других указывали на обоюдное нежелание инвалидов и лиц без инвалидности обучаться совместно.

Таким образом, корреляционный анализ зафиксировал тесную связь социально-демографических характеристик студентов и уровня их социально-психологического благополучия с установками в отношении инклюзивного образования.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование показало, что между студентами-инвалидами и студентами без инвалидности нет глобальных различий по параметрам социально-психологического благополучия, что создает благоприятные предпосылки для дальнейшего распространения и развития инклюзивного высшего образования. Принадлежность к одной социально-типологической и возрастной группе, а также общий вид ведущей деятельности порождают переживания всеми студентами одних и тех же или сходных проблем. Тип инвалидизирующего нарушения здоровья, т. е. отнесен-

ность студента-инвалида к той или иной нозологической категории, определяет лишь специфику тех затруднений, с которыми он может столкнуться в высшей школе. В целом успешному включению обучающихся с инвалидностью в образовательный процесс и социальное пространство вуза способствует позитивное восприятие ими вузовской среды.

В целях совершенствования системы инклюзивного высшего образования по результатам проведенного мониторинга могут быть сформулированы следующие *практические рекомендации*:

- необходимо интенсифицировать работу по социально-бытовой реабилитации студентов-инвалидов и оптимизации социально-бытовых условий их жизнедеятельности в вузе;
- следует расширить масштабы реабилитационно-психологической работы со студентами-инвалидами в части проведения тренингов общения;
- целесообразно активизировать просветительскую работу среди обучающихся, причем как имеющих инвалидность, так и не имеющих ее, направленную на информирование о возможностях использования специальных технических средств обучения в условиях инклюзии;
- необходимо вовлекать в реализуемый вузом процесс социально-психологического сопровождения студентов-инвалидов их референтное микросоциальное окружение – родителей (особенно применительно к студентам с нарушением слуха и с нарушением опорно-двигательного аппарата), а также друзей и сокурсников;
- нужно активизировать работу по проведению инклюзивных культурно-досуговых и других внеучебных мероприятий, акцентируя вовлечение в них студентов-инвалидов по слуху и по общим заболеваниям;
- в работе по развитию социального взаимодействия в инклюзивных учебных группах целесообразно опираться на студентов 1-го курса бакалавриата и магистратуры, так как они обладают дополнительным ресурсом активности.

Список использованных источников

1. Waterfield J., West B. Inclusive Assessment in Higher Education: A Resource for Change. Plymouth: University of Plymouth, 2006.
2. Кантор В. З., Пузань В. В. Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России: сборник научных трудов. С.-Петербург, 2010. С. 151–163.
3. Грачев С. П. Специфика формирования социального статуса незрячего студента в учебной группе (проблема идентификации) // Проблемы со-

циально-психологической адаптации студентов и аспирантов с нарушенным зрением в современном вузе. С.-Петербург, 2000. С. 46–49.

4. Михайлова Н. Ф., Кантор В. З., Фаттахова М. Э., Миронова М. А. Самоидентификация как фактор успешной социальной и психической адаптации глухих и слабослышащих студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52/2. С. 295–304.

5. Полатайко С. В. Проблема маргинальности в решении задачи социально-психологической интеграции слабовидящих студентов. // Проблемы социально-психологической адаптации студентов и аспирантов с нарушенным зрением в современном вузе. С.-Петербург. 2000.

6. Boyle C., Sharma U. Inclusive education – Worldly views? // Support Learn. 2015. № 30. P. 2–3.

7. Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 5. P. 165–184. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>

8. Лукьянова Н. А., Щукина Н. И., Фелл Е. В. Инклюзия в корпоративной культуре вуза: подходы к пониманию и направления изменения // Вестник науки Сибири. 2016. № 1 (20). С. 101–110.

9. Ortiz Colón A. M., Agreda Montoro M., Colmenero Ruiz M. J. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context // Sustainability. 2018. № 10 (8). P. 2670. Available from: <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/8/2670> (Accessed 27 December 2018)

10. Liasidou A. Inclusive education and critical pedagogy at the intersection of disability, race, gender and class // Journal for Critical Education Policy Studies. 2012. Vol. 10, № 1. P. 168–184.

11. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Moriña A. The role of lecturers and inclusive education // Journal of Research in Special Educational Needs. 2016. Vol. 16 (s1). P. 1046–1049.

12. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19 (10). P. 1080–1095.

13. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education // International Journal of Disability, Development and Education. 2016. Vol. 63 (3). P. 384–394. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1123232

14. Vickerman Ph., Blundell M. Hearing the voices of disabled students in higher education // Disability & Society. 2010. Vol. 25 (1), 21–32. DOI: 10.1080/09687590903363290

15. Shevlin M., Kenny M., Mcneela E. Participation in Higher Education for Students with Disabilities: An Irish Perspective // Disability and Society. 2004. № 19. P. 15–30.

16. Claiborne L., Cornforth S., Gibson A. and Smith A. Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort? // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 15 (5). P. 513–527.

17. Fuller M., Bradley A., Healey M. Incorporating Disabled Students within an Inclusive Higher Education Environment // *Disability and Society*. 2004. Vol. 19 (5). P. 455–468.
18. Doughty H. and Allan J. Social Capital and the Evaluation of Inclusiveness in Scottish Further Education Colleges // *Journal of Further and Higher Education*. 2008. Vol. 32 (3). P. 275–284.
19. Prowse S. Institutional Construction of Disabled Students // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2009. № 31. P. 89–96.
20. Tienda M. Diversity ≠ inclusion: promoting integration in higher education // *Educational Researcher*. 2013. Vol. 42, № 9. P. 467–475.
21. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.
22. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719–727.
23. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / пер. с англ. М. Бабичевой. Москва: Время, 2009. 192 с.
24. Deci E., Ryan R. Self determination theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49, № 3. P. 182–185.
25. Леонтьев Д. А. Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера // *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. С. 76–92.
26. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // *Journal of Personality Assessment* 1994. Vol. 63, № 2. P. 265–274.
27. Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2010. 320 с.

References

1. Waterfield J., West B. Inclusive assessment in higher education: A resource for change. Plymouth: University of Plymouth; 2006.
2. Kantor V. Z., Puzan V. V. Otnoshenie studencheskoj molodezhi k invalidam kak determinanta ih vkljuchenija v integrativnoe reabilitacionno-obrazovatel'noe prostranstvo vuza = Attitude of students to disabled people as a determinant of their inclusion in the integrative rehabilitation and educational space of the university. Inkljuzivnoe obrazovanie lic s narushenijami v razvitii: vzgljad iz Evropy i Rossii: sbornik nauchnyh trudov = Inclusive education of persons with impaired development: A view from Europe and Russia. Collection of scientific papers. St.-Petersburg; 2010. P. 151–163. (In Russ.)
3. Grachev S. P. Specifika formirovanija social'nogo statusa nezrjachego studenta v uchebnoj gruppe (problema identifikacii) = Specificity of the formation of the social status of a blind student in an educational group (identification problem). Problemy social'no-psihologicheskoi adaptacii studentov i aspirantov s narushennym zreniem v sovremennom vuze = Problems of social and psychological

adaptation of undergraduate and postgraduate students in a modern university. St.-Petersburg; 2000. P. 46–49. (In Russ.)

4. Mikhailova N. F., Kantor V. Z., Fattakhova M. E., Mironova M. A. Self-identification as a factor of successful social and mental adaptation of deaf and hearing impaired students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2016; 52/2: 295–304. (In Russ.)

5. Polataiko S. V. Problema marginal'nosti v reshenii zadachi social'no-psihologicheskoy integracii slabovidjashhih studentov = The problem of marginality in solving the problem of social and psychological integration of visually impaired students. *Problemy social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov i aspirantov s narushennym zreniem v sovremennom vuze = Problems of social and psychological adaptation of undergraduate and graduate students in modern high school*. St.-Petersburg; 2000. (In Russ.)

6. Boyle C., Sharma U. Inclusive education – Worldly views? *Support Learn*. 2015; 30: 2–3.

7. Zorina E. E. Eradicating the barriers to inclusive higher education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 165–184. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–5–165–184 (In Russ.)

8. Lukyanova N. A., Shchukina N. I., Fell E. V. Russian universities' corporate culture and inclusive education: What needs to change. *Vestnik nauki Sibiri = Siberian Journal of Science*. 2016; 1, 20: 101–110. (In Russ.)

9. Ortiz Colón A. M., Agreda Montoro M., Colmenero Ruiz M. J. Toward inclusive higher education in a global context. *Sustainability* [Internet]. 2018 [cited 2018 Dec 27]; 10 (8): 2670. Available from: <https://www.mdpi.com/2071–1050/10/8/2670>

10. Liasidou A. Inclusive education and critical pedagogy at the intersection of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2012; Vol. 10. № 1: 168–184.

11. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Morriña A. The role of lecturers and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016; Vol. 16 (s1): 1046–1049.

12. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*. 2015; 19 (10): 1080–1095.

13. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2016; 63 (3): 384–394, DOI: 10.1080/1034912X.2015.1123232

14. Vickerman Ph., Blundell M. Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*. 2010; 25 (1): 21–32, DOI: 10.1080/09687590903363290

15. Shevlin M., Kenny M., Mcneela E. Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability and Society*. 2004; 19: 15–30.

16. Claiborne L., Cornforth S., Gibson A., Smith A. Supporting students with impairments in higher education: Social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*. 2010; 15 (5): 513–527.

17. Fuller M., Bradley A., Healey M. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society*. 2004; 19 (5): 455–468.

18. Doughty H., Allan J. Social Capital and the Evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges. *Journal of Further and Higher Education*. 2008; 32 (3): 275–284.

19. Prowse S. Institutional Construction of Disabled Students. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2009; 31: 89–96.

20. Tienda M. Diversity ≠ inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*. 2013; 42, 9: 467–475.

21. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989; 57: 1069–1081.

22. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995; 69: 719–727.

23. Bonivell I. Kljuchi k blagopoluchiju: Chto mozhet pozitivnaja psihologija = The keys to well-being: What positive psychology can do. Translated from English by M. Babicheva. Moscow: Publishing House Vremja; 2009. 192 p. (In Russ.)

24. Deci E., Rayan R. Self determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008; 49, 3: 182–185.

25. Leontiev D. A. Approach through positive personality traits: From psychological well-being to virtues and strengths of character = Podhod cherez pozitivnye cherty lichnosti: ot psihologicheskogo blagopoluchija k dobrodeteljam i silam haraktera. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika. Personal potential: Structure and diagnostics. Ed. by D. A. Leontiev Moscow: Publishing House Smysl; 2011. P. 76–92. (In Russ.)

26. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*. 1994; 63, 2: 265–274.

27. Seligman M. V poiskah schast'ja. Kak poluchat' udovol'stvie ot zhizni kazhdyj den' = In search of happiness. How to enjoy day-to-day life. Moscow: Publishing House Mann, Ivanov and Ferber; 2010. 320 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Кантор Виталий Зорахович – доктор педагогических наук, профессор кафедры основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID ID: 0000-0002-9700-7887, Researcher ID: Y-6834-2018, Scopus Author ID: 57197712404; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID ID 0000-0002-1914-9118, Researcher ID: D-9792-2017, Scopus Author ID: 57197748967; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: proekt.jl@gmail.com

Вклад соавторов.

В. З. Кантор – определение теоретико-методологических основ исследования, организация и проведение мониторинга социально-психологического благополучия студентов, обучающихся в инклюзивных группах, обобщение результатов исследования и предложения по совершенствованию системы инклюзивного высшего образования.

Ю. Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных, анализ и интерпретация результатов исследования.

Статья поступила в редакцию 12.11.2018; принята в печать 16.01.2019.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vitali Z. Kantor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Basics of Special Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: proekt.jl@gmail.com

Contribution of the authors:

V. Z. Kantor – investigation of the research theoretical and methodological framework, organisation and conduction of monitoring of the social well-being of students enrolled in inclusive groups, generalisation of the research results, proposals for improving the system of inclusive higher education.

Yu. L. Proekt – mathematical-statistical processing of empirical data, analysis and interpretation of the research results.

Received 12.11.2018; accepted for publication 16.01.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.