

УДК 159.9. 316.6

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОЗНАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ЗДОРОВЫХ МАГИСТРАНТОВ И СТУДЕНТОВ¹

М.П. Шульмин¹

¹ Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 40

Резюме

Исследуется репрезентация студентов с инвалидностью в семантическом пространстве сознания преподавателей. Выявлены меры связей репрезентации студентов с инвалидностью в семантическом пространстве сознания здоровых респондентов и некоторых сторон их жизненного опыта.

Репрезентация студентов с инвалидностью в семантическом пространстве здоровых преподавателей, магистрантов и студентов в меньшей степени зависит от контекста жизненного опыта респондентов, в частности от опыта переживания социальной эксклюзии и ориентации на смысловые категории системы жизненных смыслов.

Процесс образовательной инклюзии студентов с инвалидностью зависит от репрезентации студентов с инвалидностью в семантическом пространстве сознания здоровых преподавателей, магистрантов и студентов. Выявленные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что относительная дальность расположения большинства студентов с инвалидностью по сравнению с большинством здоровых студентов по факторам (осям) силы и активности в семантическом пространстве сознания здоровых преподавателей, магистрантов и студентов может выступать причиной существующих препятствий инклюзивным процессам людей с инвалидностью в российском высшем образовании. В среднем есть близость удовлетворительного отношения к студентам с инвалидностью и здоровым студентам, что недостаточно для обеспечения полного включения студентов с инвалидностью в образовательный процесс.

Необходимо сближение студентов с инвалидностью и здоровых студентов по факторам (осям) силы и активности в семантическом пространстве сознания здоровых преподавателей, магистрантов и студентов, так как условия наличия напряженности и возбуждения в отношениях к личности способствуют процессу самореализации через решение повседневных задач жизнедеятельности. Такое сближение возможно через расширение опыта требовательного и активного взаимодействия со студентами с инвалидностью в образовательном процессе.

Ключевые слова: семантика; сознание; эксклюзия; смысл, инвалидность; инклюзивное образование

Введение

В качестве одного из основных методологических принципов организации эмпирических исследований в образовательном пространстве высту-

¹ Работа выполнена в рамках базовой части государственного задания «Наука», код научной темы FEWM-2020-0036.

пает принцип диалектического детерминизма. А именно объективная реальность порождает субъективную реальность и далее управляется ею. Объективная реальность образовательной инклюзии возникла в связи с актуальной потребностью у лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во включении в процесс получения профессионального образования совместно со здоровыми студентами и разработкой законодательной базы в РФ для гарантий реализации прав людей с инвалидностью на удовлетворение этой потребности. Данная объективная реальность вызвала изменения во внутреннем мире (субъективной реальности) всех участников образовательного процесса в сфере высшего профессионального образования. Такие изменения проявляются в конкретных фактах образовательной инклюзии / эксклюзии в университетах РФ. Следовательно, для управления процессами образовательной инклюзии / эксклюзии в конкретном университете необходимо иметь научно достоверные данные о происходящих изменениях в субъективной реальности участников образовательного процесса. Эти изменения могут проявляться в двух крайних формах – либо сопротивления, либо принятия новой объективной реальности – законодательно подкрепленного права лиц с инвалидностью и ОВЗ получать высшее профессиональное образование совместно со здоровыми студентами.

Актуальность проблемы инклюзивного образования студентов с инвалидностью акцентируется в работах ряда отечественных авторов. Ю.В. Брыкин, Д.Ю. Фролочкина, Е.В. Антонова (2017) подчеркивают необходимость основательной работы по подготовке компетентных кадров для внедрения идей инклюзии в учреждения профессионального образования России. А.В. Герасимов (2016, с. 51) рассматривает проектирование инклюзивного образовательного процесса в вузе через анализ и оценку существенных и ситуативных противоречий и ограничений данного процесса, возможных рисков и ресурсов для более эффективной реализации. О.А. Денисова и О.Л. Леханова (2018) акцентируют три уровня осуществимости сопровождения высшего образования студентов с инвалидностью и ОВЗ – личностный, социальный и институциональный и предлагают алгоритм сопровождения инклюзивного высшего образования. Т.В. Кузьмичева и Ю.А. Афонькина (2018) утверждают, что не сами по себе проблемы у студентов с инвалидностью, а специфика социальной ситуации развития, связанная с данными проблемами, определяет затруднения в становлении профессионального самосознания этих студентов. Данные авторы предложили модель создания инклюзивного вузовского сообщества. Целью модели стало обеспечение в университетской среде комплекса условий, позволяющих студентам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья преодолеть барьеры в приобретении профессионально важных знаний, умений и опыта деятельности, в профессиональном и личностном самоопределении, социализации. Ю.И. Попова (2016, с. 142) ставит акцент на психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Для ее обеспечения необходимо ориентироваться на организационные

факторы, с опорой на государственные и муниципальные ресурсы; важно поддерживать гибкость образовательных программ, необходимых для удовлетворения разных видов потребностей и ориентированных на разные уровни способностей обучающихся; за счет поддержания высокого качества подготовки специалистов обеспечивать включенность студентов в социальные, образовательные и культурные взаимодействия с социумом, образовательной средой; применять особые, дифференцированные меры оценки эффективности образовательных воздействий. Т.В. Семеновских (2016) в своей работе рассматривает феномен многомерности инклюзии. Многомерная модель инклюзии включает пять фундаментальных систем функционирования инклюзивного общества: социальную, экономическую, институциональную, территориальную и символическую. Данный автор дает определение горизонтальной многомерности инклюзии как включения человека в группу, в деятельность, его субъективные чувства включенности.

Для дальнейшей разработки решений проблемы инклюзивного образования студентов с инвалидностью автором работы была поставлена цель – выявить особенности репрезентации студентов с инвалидностью в психосемантическом пространстве сознания преподавателей, здоровых студентов и магистрантов при сопоставлении с подобной репрезентацией здоровых студентов как субъектов образовательного пространства.

Обзор литературы

В отечественной и зарубежной литературе представлены результаты теоретических и эмпирических исследований проблемы инклюзивного образования студентов с инвалидностью. Однако остается ряд вопросов, требующих дальнейших эмпирических исследований психологическими методами. Такими вопросами являются пробелы в понимании и объяснении связи репрезентаций объектов социальной инклюзии в сознании ее участников с их ценностно-смысловой сферой и структурами жизненного опыта. Согласно Л.Г. Моисеевой и О.И. Ферапонтовой (2017), основной целью курсов повышения квалификации преподавателей в контексте инклюзивного образования в вузе является укрепление позитивного и ценностного отношения педагогов к проблеме инвалидности и совместный поиск ответов на вопросы о составных компонентах инклюзивной практики в вузе, рисках и ресурсах в реализации инклюзии. А.В. Платов и А.В. Платова (2018) подчеркивают роль организации психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья в процессе решения проблем инклюзивного образования в вузе. Сутью такого сопровождения является переход от психологического просвещения на уровень психологической грамотности, психологической культуры всех субъектов процесса. В работе О.В. Ароновой, Д.М. Зиновьевой и Е.Г. Ефимова (2019) доказано наличие проблемы толерантного отношения к людям с инвалидностью. Большинство здоровых студентов рассматривают ситуацию присутствия студентов с инвалидностью как ма-

лозначимую, не допускающую чей-либо вины и создающую впечатление, что она может быть исправлена сама собой. Согласно данным авторам, это свидетельствует о низком уровне толерантности по отношению к студентам с инвалидностью и объясняется либо недостаточной степенью инклюзии в современной отечественной образовательной системе, либо доминированием ценностных установок старшего поколения, сформированных советской интолерантной политикой. Ю.А. Афонькина (2019) утверждает, что включение лиц с ОВЗ, инвалидностью в образовательную среду возможно только через освоение ими пространства социокультурных контактов, повышение качества межличностной коммуникации, что ведет к преодолению отношенческих барьеров за счет формирования у субъектов взаимоотношений гуманистических социальных установок и ценностей. В области инклюзивного образования студенты с инвалидностью большее значение придают рискам отношенческого характера и рискам, связанным с негативным самоощущением, вызванным переживанием изоляции и низкими достижениями. М.Д. Коновалова (2018) в исследовании самоактуализации условно здоровых студентов и студентов с инвалидностью выявила достоверные различия по шкалам «компетентность во времени» и «поддержка», свидетельствующие о том, что студенты с инвалидностью чаще всего ориентируются лишь на прошлое, реже – на будущее, большинство из них не связывают свою перспективу с текущей деятельностью. Студенты с инвалидностью более зависимы от мнения окружающих, чем условно здоровые студенты. Т.В. Кузьмичева и Д.А. Морозова (2019) выявили положительное влияние социально-образовательных практик на развитие человеческого потенциала студентов с инвалидностью. Благодаря таким практикам профессиональные и личностные составляющие этих студентов развиваются в единстве, что повышает целостность личности и обеспечивает ее устойчивость. И.А. Шаповал (2019) констатирует ведущие черты диспозиций социальной инклюзии и интеграции лиц с инвалидностью. Данный автор утверждает наличие несогласованности диспозиций социальных субъектов инклюзии и интеграции лиц с инвалидностью, говорит о необходимости развития у них децентрации и способности к диалогу для осознания и признания ими многомерности социального мира.

Зарубежные исследователи ставят акцент на социальных аттитюдах, которые определяют как стабильные, сжатые оценки людей, идей или других объектов существующей реальности (Ajzen & Fishbein, 2005). Такие аттитюды содержат оценку качества социальных объектов, возникают неизбежно и автоматически в процессе формирования людьми своих суждений об этих объектах. Существует общепринятое мнение, что аттитюды состоят из трех компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого. Популярность социальных аттитюдов в зарубежных социальных исследованиях объясняется их важностью для предсказания поведения людей, особенно по отношению к дискриминируемым социальным группам (Ajzen & Fishbein, 2005). Одним из барьеров на пути повышения доступности процесса образования для студентов с инвалидностью выступает совокуп-

ность негативных аттитудов у здоровых студентов по отношению к своим сверстникам с инвалидностью. Аттитуды здоровых студентов по отношению к студентам с инвалидностью имеют позитивную корреляцию с частотой их взаимодействия во время совместной деятельности (Okagaki, Diamond, Kontos & Hestenes, 1998). Негативные аттитуды могут приводить не только к избеганию контактов со студентами с инвалидностью, но также к прерыванию процесса контакта во время взаимодействия. Студенты с негативными аттитудами могут переживать дискомфорт во время взаимодействия со студентами с инвалидностью, избегать контакта глазами и посылать негативные невербальные сигналы (Armstrong et al., 2016; Wilson & Scior, 2014). Такое поведение может обуславливать снижение удовлетворенности у людей с инвалидностью от взаимодействия и приводить к избеганию такого общения в будущем.

Проведенные метаанализ (Nowicki & Sandieson, 2002), систематический обзор (De Boer, Pijl & Minnaert, 2012) и недавние исследования (Alnahdi, 2019) показывают, что здоровые студенты преимущественно имеют позитивные или нейтральные аттитуды к студентам с инвалидностью. Однако эти аттитуды существенно различаются (Bates et al., 2015; Nowicki & Sandieson, 2002). Например, в большом исследовании в Онтарио было показано, что хотя 61% студентов имеют позитивные аттитуды, 21% имеют негативные аттитуды к студентам с инвалидностью (McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014). Исследователи пытаются объяснить это разнообразие существующих аттитудов с помощью разных факторов, разбивая их на три группы: личностные характеристики, знания об инвалидности и жизнедеятельности людей с инвалидностью, факторы контекста (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2011). Например, взаимодействие волонтеров со студентами с инвалидностью позволило развить знания об инвалидности, повысило уровень эмпатии и снизило страх здоровых студентов к студентам с инвалидностью. Такой опыт позволил преодолеть отвержение людей с инвалидностью как социальной группы (Pettigrew & Tropp, 2008).

Все участники процесса инклюзивного образования имеют индивидуальную систему значений, через призму которой происходит их восприятие образовательного пространства, других участников инклюзивных процессов, самих себя. Такая система опосредует восприятие и осознание человеком различных содержательных форм деятельности, структур «обыденного сознания» (Петренко, 1997; Шмелев, 1983). В рамках методологического обоснования инклюзивных практик в образовательной среде актуальной задачей выступает реконструкция такой системы субъективных значений, а также изучение ее строения, развития и функционирования.

Согласно теории А.Н. Леонтьева (1983), семантические пространства являются модельным представлением категориальных структур индивидуального сознания. Индивидуальное сознание рассматривается как система значений, данных в единстве с чувственной тканью и личностным смыслом.

А.Н. Леонтьев утверждает, что значения выступают как образующие единицы индивидуального и общественного сознания. Значения как еди-

ницы общественного сознания представляют собой кристаллизацию совокупного общественного опыта, его фиксацию у данной (изучаемой) группы. А.А. Бодалев (1983) утверждает, что социальные группы, их особое бытие порождают свои специфические, только им присущие фигуры сознания, т.е. обладают своей системой значений, организующихся в эталоны и стереотипы, образующих категориальную сетку, сквозь призму которой они выделяют в ситуации, в другом человеке значимые для них признаки. Эта система не обязательно представлена в словесных понятиях, но может быть задана в системе образов, правил поведения. В то же время в системе представлений каждого индивида есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом.

Процесс реконструкции системы индивидуальных значений реализуется через построения субъективных семантических пространств, где в качестве объектов шкалирования предлагаются феномены поведения, образы или представители реальных социальных групп (например, большинство студентов-инвалидов и большинство здоровых студентов), побуждающие респондента воспроизводить некоторые значимые для него ценности, смыслы и отношения.

В контексте вышесказанного, логичным становится рассмотрение вопроса о смыслообразовании. Каждый человек постоянно организует и отбирает информацию, смыслы берутся из природного мира, а также из символического и культурного мира слов и значений. Смыслообразование формирует восприятие данных миров. Такая деятельность зависит не только от определенных теорий, используемых в образовательном процессе. Смыслообразование в первую очередь является следствием человеческого существования, нервной системы человека и способа, через который все перечисленное развивается и взаимодействует с окружающей средой. Например, дети не являются лишь объектами (они способны интерпретировать мир, как это делают и взрослые). Они должны обучаться осмыслению значений других людей, человеческих поступков и вещей. Это происходит постепенно в процессе получения опыта. Например, клиническое интервью Пиаже с детьми показало, что в целом их ответы были недостаточно совершенной интерпретацией явлений природы или компонентов языка, основанной на детском смыслообразовании. Реальными примерами смыслообразования выступают большинство «интересных» историй об интеллектуальном развитии детей и внуков. Смыслообразование детей происходит от их усилий создать смысл мира, основываясь на собственном личном опыте.

Существенные доказательства универсальности смыслообразования получены от тех респондентов, которые находятся в состоянии депривации сенсорных связей с миром. O. Sacks (1995) пишет о людях с различными неврологическими или сенсорными дефектами. Одна интересная группа респондентов, опыт которой он описывает, представляла из себя несколько человек. Все из них были слепыми, которым внезапно восстановили зрение. Пациенты проявляли чрезмерные, хронические сенсорные, интеллектуальные и эмоциональные затруднения в своих попытках создать смысл

огромного визуального мира, который они увидели в первый раз. О. Sacks говорит, что большинство из нас, родившихся зрячими, практически никогда не смогут вообразить такого смятения. Для людей, родившихся с полным набором сенсорных систем, все взаимосвязано, одно коррелирует с другим, люди создают образ мира каждый раз сначала, мир визуальных объектов, понятий и смыслов. Когда они открывают свои глаза каждое утро, тратят некоторое время своей жизни на то, чтобы учиться видеть. Для людей мир изначально не задан: они создают свой мир через непрерывный опыт, категоризацию, память, перестройку связей (Sacks, 1995).

Люди рассматриваются как целенаправленные субъекты, которые активно ищут информацию. Они приходят к официальному образованию с некоторым количеством прежнего знания, навыков, верований и концепций, существенно влияющих на то, что замечают об окружающей среде, и на то, каким образом организуют и интерпретируют выделенную информацию. Это, несомненно, влияет на их способности запоминать, размышлять, решать проблемы и познавать новое... в общем, современный взгляд на обучение, в том числе и на инклюзивное образование, заключается в том, что люди конструируют новые знания и их понимание основывается на том, что они уже знают и во что они верят (Bransford, Brown & Cocking, 2000, p. 10).

С позиции конструктивизма смыслообразование является содержательным процессом обучения. Целью образовательного учреждения является сопровождение смыслообразования. Например, Black и McClintock (1996) утверждают, что понятие «изучение» в большей степени, чем понятие «обучение», может подходящим образом описать то, что происходит в конструктивной среде. Они оценивали результаты воздействия конструктивного курса обучения с помощью измерения студенческой интерпретации, без оценки их знаний предмета. Таким образом, изучение предметной реальности, в том числе реальности совместного обучения студентов с инвалидностью и здоровых студентов, основанное на конструктивизме, может фокусироваться на возможностях участников, в основном на их видении, преимущественно создавая новые связи и расширяя границы их возможностей понимания, не фокусируясь на определенных идеях или концепциях, которые участники могли бы изучить. Данный подход не похож на результаты презентаций, которые являются своего рода «книгами на стенах», а преимущественно похож на «поддерживающие дизайны», обеспечивающие альтернативность интерпретации линейно представленной информации, в том числе информации о студентах с инвалидностью.

Таким образом, научные теории в образовании имеют различные точки зрения на смыслообразование человека. Определенные теории фокусируются на том, чтобы предмет был изучен всеми студентами, и инвалидами, и здоровыми. Другие образовательные теории признают персональное смыслообразование и утверждают, что идеи, предубеждения, мнения, воспоминания или мировоззрение участников, которые они приносят с собой,

должны рассматриваться в развивающем плане образования. В итоге конструктивные образовательные теории поднимают личностное (или социально сопровождаемое) смыслообразование до центральной роли в сфере образования.

Методы исследования

В исследовании были использованы следующие методы. Метод семантического дифференциала Ч. Осгуда (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957). Через данный метод получаем доступ к личностно-смысловым основаниям, по которым респондент дифференцирует стимульные объекты или ситуации и выбирает общее направление своего поведения, т.е. благодаря методу семантического дифференциала моделируется личность как некий внутренний механизм эмоционально-мотивационного предпочтения, система внутреннего видения и отношения к окружающему миру и самому себе.

Универсальными факторами, отражающими глобальные категории классификации человеком мира и проявляющимися при построении практически любого семантического пространства, являются факторы «Оценка», «Сила», «Активность». Можно говорить об осгудовском пространстве как инварианте множества возможных семантических пространств. В исследовании использовался стандартизированный универсальный вариант семантического дифференциала Осгуда, состоящий из 21 пары противоположных прилагательных (21 первичная шкала, по ним определялись суммарные значения трех факторов: оценка, сила, активность). Расчет значений по каждому из факторов производился с помощью стандартизированных ключей.

На основании выявленных эмпирических признаков переживания людьми социальной эксклюзии был составлен опросник, предназначенный для определения особенностей отношений человека с социальными группами. В бланке опросника предлагалось выбрать степень согласия с 61 утверждением с тремя вариантами ответов (1 – Никогда; 2 – Иногда; 3 – Регулярно), оценивая утверждения относительно своего состояния за последние 6 месяцев. Допущение об одномерности пунктов опросника подтверждено с помощью статистической процедуры – теста альфа Кронбаха, значение которого равно 0,880 (Шульмин, 2018).

При обработке полученных результатов, с целью оптимизации ранее выявленной факторной модели, состоящей из четырех факторов (личностная уязвимость, конформизм, внешняя агрессия, внутренняя агрессия) и объясняющей лишь 29% дисперсии, из 61 первичной шкалы опросника было отобрано 24 первичных шкалы, имеющих при сопоставлении с нормированной шкалой суммированного показателя социальной эксклюзии значение альфа Кронбаха выше 0,5. Значение альфа Кронбаха выделенной совокупности из 24 первичных шкал опросника равно 0,892. Оптимизированная факторная модель состоит из 6 главных компонент и позволяет объяснить 56,9% дисперсии.

Также использовалась методика исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова (2003). Респондентам предлагался список из 24 жизненных смыслов, с которыми им было необходимо внимательно

ознакомиться, а затем провести мягкое ранжирование, т.е. распределить все смыслы с первого по восьмое место (три смысла на каждое место). При обработке результатов все 24 смысла разделялись по три на каждую из 8 смысловых категорий (например, категория альтруистических смыслов, категория смыслов самореализации и др.) и подсчитывалась сумма ранговых значений по каждой из категорий.

В исследовании приняли участие 215 респондентов – преподаватели, магистранты и студенты гуманитарных и технических направлений обучения из Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники и Томского государственного университета. Целесообразность формирования выборки из преподавателей, магистрантов и студентов двух университетов, обучающихся по гуманитарным и техническим направлениям, объясняется актуальностью проблемы инклюзивного обучения студентов с инвалидностью в психолого-педагогическом контексте профессионального образования, ориентированного на совместное обучение студентов с инвалидностью и здоровых студентов.

Для математической обработки полученных результатов исследования использовался корреляционный анализ Спирмена, факторный анализ методом главных компонент, U-критерий Манна–Уитни и коэффициенты описательной статистики выявленных распределений значений по шкалам методик. Математическая обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета для гуманитарных исследований SPSS версии 22.0.

Результаты исследования

В результате исследования с помощью метода семантического дифференциала Осгуда были получены распределения значений респондентов по семантической категоризации «большинство студентов-инвалидов» и «большинство здоровых студентов» по факторам оценка, сила и активность. Показатели критериев описательной статистики полученных распределений представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Критерии описательной статистики распределения значений оценок респондентами категории «большинство студентов-инвалидов» ($n = 194$)

Описательные статистики	Фактор оценки студентов-инвалидов	Фактор силы студентов-инвалидов	Фактор активности студентов-инвалидов
Среднее значение	3,68	–2,71	–2,38
Стандартная ошибка среднего значения	0,44	0,44	0,49
Медиана	3,00	–2,00	–3,00
Мода	0,00	0,00	0,00
Стандартные отклонения	6,15	6,24	6,46
Дисперсия	37,87	38,93	41,56
Асимметрия	0,058	0,205	0,441
Стандартная ошибка асимметрии	0,175	0,174	0,186

Окончание табл. 1

Описательные статистики	Фактор оценки студентов-инвалидов	Фактор силы студентов-инвалидов	Фактор активности студентов-инвалидов
Диапазон	42,00	42,00	42,00
Минимум	-21,00	-21,00	-21,00
Максимум	21,00	21,00	21,00
Процентили 10	-3,00	-11,00	-11,00
Процентили 20	0,00	-8,00	-8,00
Процентили 25	0,00	-7,00	-7,00
Процентили 30	0,00	-5,00	-6,00
Процентили 40	1,00	-4,00	-4,00
Процентили 50	3,00	-2,00	-3,00
Процентили 60	4,00	-1,00	-1,00
Процентили 70	7,00	0,00	0,00
Процентили 75	8,00	0,00	1,00
Процентили 80	9,00	1,00	2,00
Процентили 90	12,00	4,00	6,00

Таблица 2

Критерии описательной статистики распределения значений оценок респондентами категории «большинство здоровых студентов» ($n = 194$)

Описательные статистики	Фактор оценки здоровых студентов	Фактор силы здоровых студентов	Фактор активности здоровых студентов
Среднее значение	1,46	6,88	7,35
Стандартная ошибка среднего значения	0,42	0,44	0,46
Медиана	1,00	7,00	8,00
Стандартные отклонения	5,81	6,08	6,39
Дисперсия	33,77	36,93	40,88
Асимметрия	0,074	-0,249	-0,279
Стандартная ошибка асимметрии	0,175	0,175	0,174
Диапазон	39,00	39,00	35,00
Минимум	-18,00	-18,00	-14,00
Максимум	21,00	21,00	21,00
Процентили 10	-5,00	0,00	-1,00
Процентили 20	-2,00	1,00	1,00
Процентили 25	-1,00	2,00	1,00
Процентили 30	0,00	3,00	4,00
Процентили 40	0,00	5,00	6,00
Процентили 50	1,00	7,00	8,00
Процентили 60	2,00	9,00	10,00
Процентили 70	3,50	10,00	11,20
Процентили 75	5,00	11,00	12,00
Процентили 80	6,00	12,00	13,00
Процентили 90	9,00	15,00	15,00

Из табл. 1 наглядно видно, что 50% респондентов в собственном семантическом пространстве сознания определяют репрезентацию большинства студентов с инвалидностью ниже средних значений по факторам оценки и активности, а 40% респондентов по фактору силы. При этом 10% респондентов определяют большинство студентов с инвалидностью ниже нормы по фактору оценки, а 20% респондентов определяют репрезентацию студентов с инвалидностью ниже нормы по факторам силы и активности.

Из табл. 2 также следует, что 50% респондентов в собственном семантическом пространстве сознания определяют репрезентацию большинства здоровых студентов выше средних значений по факторам силы и активности, а 40% респондентов по фактору оценки. При этом 20% респондентов определяют большинство здоровых студентов выше нормы по всем трем факторам оценки, силы и активности.

Степень сходства репрезентаций двух объектов в семантическом пространстве сознания отдельного субъекта определяется тождественностью и стремлением к равенству оценочных значений по разным осям координат пространства, в качестве которых выступают различные личностные конструкты или, как в нашем случае, факторы. В процессе расчета статистически достоверных различий между оценками студентов с инвалидностью и здоровых студентов с помощью U-критерия Манна–Уитни было выявлено следующее: а) по фактору оценки U-критерий Манна–Уитни = 4794,50 ($p < 0,001$), средний ранг по студентам с инвалидностью = 215,24 и средний ранг по здоровым студентам = 173,76; б) по фактору силы U-критерий Манна–Уитни = 4739,50 ($p < 0,001$), средний ранг по студентам с инвалидностью = 122,68 и средний ранг по здоровым студентам = 269,07; в) по фактору активности U-критерий Манна–Уитни = 4692,50 ($p < 0,001$), средний ранг по студентам с инвалидностью = 113,44 и средний ранг по здоровым студентам = 244,94. Таким образом, выявленные статистически достоверные различия показывают на завышение репрезентации студентов с инвалидностью по фактору оценки и занижению по факторам силы и активности в сравнении со здоровыми студентами. Для оценки степени различий большинства студентов с инвалидностью и большинства здоровых студентов в семантическом пространстве здоровых респондентов дополнительно проведем анализ расстояния, вычисленного по формуле: расстояние между двумя объектами (большинство студентов-инвалидов и большинство здоровых студентов) равно корню квадратному из суммы квадратов разности значений объектов по факторам оценки, силы, активности

$$\text{space} = ((\text{sdo} - \text{sdho})^2 + (\text{sds} - \text{sdhs})^2 + (\text{sda} - \text{sdha})^2)^{0,5},$$

где space – расстояние между объектами, sdo – фактор оценки большинства студентов с инвалидностью, sdho – фактор оценки большинства здоровых студентов, sds – фактор силы большинства студентов с инвалидностью, sdhs фактор силы большинства здоровых студентов, sda – фактор активно-

сти большинства студентов с инвалидностью, sd_{ha} – фактор активности большинства здоровых студентов.

Результаты описательной статистики распределения расстояния между репрезентациями оцениваемых объектов – студентов с инвалидностью и здоровых студентов – в семантическом пространстве сознания респондентов приведены в табл. 3. Из табл. 3 видим, что среднее значение расстояния между репрезентациями объектов – студентов с инвалидностью и здоровых студентов – равно 17,78, а стандартное отклонение от среднего значения равно 11,16; минимальное значение равно нулю, а максимальное значение равно 72,75.

Таблица 3

Критерии описательной статистики распределения значений расстояния между объектами – «большинство студентов-инвалидов» и «большинство здоровых студентов» в семантическом пространстве сознания респондентов

Описательные статистики	Численные значения
Допустимо	159
Пропущенные	56
Среднее значение	17,78
Стандартная ошибка среднего значения	0,89
Медиана	17,26
Стандартные отклонения	11,16
Дисперсия	124,64
Асимметрия	0,915
Стандартная ошибка асимметрии	0,192
Диапазон	72,75
Минимум	0,00
Максимум	72,75
Процентили 10	3,16
Процентили 20	8,24
Процентили 25	10,44
Процентили 30	11,58
Процентили 40	14,04
Процентили 50	17,26
Процентили 60	19,75
Процентили 70	23,37
Процентили 75	24,78
Процентили 80	26,32
Процентили 90	31,64

Следовательно, получаем следующие нормы значений для показателя расстояния между объектами. Низкие значения попадают в диапазон от 0 до 6,62; средние значения – в диапазон от 6,63 до 28,94; высокие – в диапазон от 28,95 до 72,75. Из анализа процентилей видно, что 10% респондентов репрезентируют низкие расстояния между объектами семантического пространства, для 10% респондентов характерны высокие значения соответствующих расстояний, а 80% респондентов демонстрируют средние значения. Таким образом, 90% преподавателей, здоровых студентов

и магистров имеют средние и высокие значения расстояния между студентами с инвалидностью и здоровыми студентами в семантическом пространстве своего сознания, что может обуславливать существующие трудности в продвижении образовательной инклюзии студентов с инвалидностью в учреждениях высшего профессионального образования.

В результате оптимизации факторной модели переживания социальной эксклюзии, рассчитанной для отобранной из изначального опросника совокупности 24 переменных (эмпирических признаков переживания социальной эксклюзии) была получена факторная модель, состоящая из шести главных компонент и объясняющая 56,9% дисперсии. Факторные нагрузки переменных после процедуры вращения представлены в табл. 4.

Таблица 4

Факторные нагрузки переменных после процедуры вращения

Переменные	Факторы после вращения					
	1	2	3	4	5	6
Восприятие изоляции	0,701	0,107	0,129	0,130	0,150	–
Сниженная самооценочность	0,683	0,143	0,247	0,191	–	–
Чувство разрыва связи с другими	0,626	0,343	0,143	–	0,287	–
Низкая самооценка	0,619	0,234	0,309	0,198		0,197
Тревога	0,538			0,207		0,315
Наличие дискриминации	0,439	0,382	0,128	0,216		–0,244
Чувство потери поддержки	0,165	0,722	0,148	–	0,109	0,207
Восприятие покинутости	–	0,720	0,303	–	–	–
Восприятие отвергнутости	0,140	0,649	0,190	0,293	–	–
Хроническое ожидание эксклюзии	0,121	0,559	0,298	0,271	–0,153	–0,148
Дистанцирование от исключившей группы	0,320	0,547	–0,129	–0,101	0,182	0,244
Отказ от отношений с потенциальной эксклюзией	0,264	0,422	–0,163	–	0,130	–
Сниженная надежда	0,120	0,128	0,778	–	–	–
Сниженное восприятие значимости существования	0,283	–	0,699	0,174	–	0,203
Восприятие собственной уязвимости	0,386	0,167	0,544	–	0,265	0,172
Сниженная удовлетворенность жизнью	0,345	0,131	0,541	–	0,189	0,226
Короткие жизненные ожидания	–	0,318	0,479	–	0,124	–0,144
Навязчивые образы	0,309	0,101		0,784	–	–
Навязчивые мысли	0,146	0,131	0,121	0,745	0,213	0,189
Нездоровое поведение	–	0,173	–	0,274	0,769	0,136
Неравенство в здоровье	0,434	–	0,314	–	0,553	–0,209
Низкое психическое благополучие	0,176	0,127	0,382	0,273	0,432	0,226
Чувство грусти	0,118	0,134	0,159	–	–	0,792
Депрессия	0,286	0,204	0,347	0,250	–	0,408

Первый фактор получил название «Личностная слабость» и содержит следующие показатели социальной эксклюзии: восприятие изоляции, сниженная самооценочность, чувство разрыва связи с другими, низкая са-

мооценка, тревога. Второй фактор получил название «социальное одиночество» и содержит следующие показатели: чувство потери поддержки, восприятие покинутости, восприятие отвергнутости, хроническое ожидание эксклюзии, дистанцирование от исключившей группы, отказ от отношений с потенциальной эксклюзией. Третий фактор получил название «бесперспективность» и содержит следующие показатели: сниженная надежда, сниженное восприятие значимости существования, восприятие собственной ущербности, сниженная удовлетворенность жизнью, короткие жизненные ожидания. Четвертый фактор получил название «обсессии» и содержит следующие показатели: навязчивые образы, навязчивые мысли. Пятый фактор получил название «здоровье» и содержит следующие показатели: нездоровое поведение, неравенство в здоровье, низкое психическое благополучие. Шестой фактор получил название «гипотимность» и содержит следующие показатели: чувство грусти, депрессия.

Представим результаты корреляционного анализа. Фактор оценки большинства студентов-инвалидов отрицательно коррелирует с фактором личностной уязвимости ($r = -0,147$; $p = 0,47$) опыта переживания респондентами социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между личностной уязвимостью респондентов как фактора переживания ими опыта социальной эксклюзии и фактором оценки студентов с инвалидностью как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты или магистранты имеют опыт переживания социальной эксклюзии, и этот опыт отражается в переживаниях личностной уязвимости, то они имеют тенденцию представлять студентов с инвалидностью в качестве неудовлетворительных объектов образовательного пространства. Фактор оценки отрицательно коррелирует с фактором внешней агрессии ($r = -0,246$; $p = 0,001$) опыта переживания респондентами социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между внешней агрессией как фактора переживаний социальной эксклюзии и фактором оценки студентов с инвалидностью как оси ординат в семантическом пространстве сознания респондентов. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через внешнюю агрессию, то они имеют тенденцию представлять студентов с инвалидностью как неудовлетворительные объекты образовательного пространства. Кроме этого, фактор оценки положительно коррелирует с фактором конформизма ($r = 0,158$; $p = 0,030$). Это свидетельствует о прямой связи переживаний конформизма как отражения опыта социальной эксклюзии респондентов с фактором оценки студентов с инвалидностью как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через конформизм, то они имеют тенденцию представлять студентов с инвалидностью в качестве удовлетворительных объектов образовательного пространства.

Фактор активности большинства студентов-инвалидов имеет отрицательную корреляцию с фактором личностной уязвимости ($r = -0,169$; $p = 0,032$)

опыта переживания респондентами социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между личностной уязвимостью как фактора переживания респондентами опыта социальной эксклюзии и фактором активности как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты имеют опыт социальной эксклюзии, и этот опыт отражается в переживаниях ими личностной уязвимости, то они имеют тенденцию представлять студентов с инвалидностью в качестве пассивных объектов образовательного пространства. Фактор активности отрицательно коррелирует с фактором внешней агрессии ($r = -0,202$; $p = 0,009$) опыта переживания респондентами социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между внешней агрессией как фактора переживания респондентами социальной эксклюзии и фактором активности студентов с инвалидностью как оси ординат семантического пространства их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через внешнюю агрессию, то они имеют тенденцию представлять студентов с инвалидностью как пассивные объекты образовательного пространства. Кроме этого, фактор активности отрицательно коррелирует с фактором личностной слабости ($r = -0,185$; $p = 0,019$) опыта переживания социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между личностной слабостью как фактора переживаний респондентами опыта социальной эксклюзии и фактором активности студентов с инвалидностью как оси ординат семантического пространства их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через личностную слабость, то они имеют тенденцию представлять студентов с инвалидностью в качестве пассивных объектов образовательного пространства.

Фактор оценки большинства здоровых студентов отрицательно коррелирует с общим показателем социальной эксклюзии ($r = -0,220$; $p = 0,004$). Это свидетельствует об обратной связи выраженности суммированных переживаний респондентами социальной эксклюзии с фактором оценки здоровых студентов как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты имеют высокие значения по общей шкале опросника социальной эксклюзии, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов в качестве неудовлетворительных объектов образовательного пространства. Кроме этого, фактор оценки отрицательно коррелирует с фактором личностной уязвимости ($r = -0,290$; $p < 0,001$). Это свидетельствует об обратной связи между опытом социальной эксклюзии, отражающимся в переживаниях респондентами личностной уязвимости, и фактором оценки здоровых студентов как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты отражают опыт социальной эксклюзии в переживаниях личностной уязвимости, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов в качестве неудовлетворительных объектов образовательного пространства. Фактор оценки отрицательно коррелирует с фактором внешней агрессии ($r = -0,185$; $p = 0,011$) опыта переживания

ния социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между внешней агрессией, отражающейся как фактор переживания респондентами социальной эксклюзии, и фактором оценки здоровых студентов как оси ординат семантического пространства их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через внешнюю агрессию, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов как неудовлетворительные объекты образовательного пространства. Фактор оценки большинства здоровых студентов отрицательно коррелирует со смысловой категорией альтруизма ($r = -0,178$; $p = 0,032$). Это свидетельствует об обратной связи между стремлением респондентов располагать на первых местах по степени важности альтруистические смыслы и фактором оценки здоровых студентов как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если для преподавателей, здоровых студентов и магистрантов более важными оказываются альтруистические смыслы, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов как удовлетворительные объекты образовательного пространства. Кроме того, фактор оценки отрицательно коррелирует со смысловой категорией экзистенциальных смыслов ($r = -0,171$; $p = 0,39$). Это свидетельствует об обратной связи между стремлением респондентов располагать экзистенциальные смыслы на первые места по степени важности и фактором оценки здоровых студентов как оси ординат семантического пространства их сознания. Если для преподавателей, здоровых студентов и магистрантов важнее экзистенциальные смыслы, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов как удовлетворительные объекты образовательного пространства. Однако фактор оценки большинства здоровых студентов положительно коррелирует со смысловой категорией самореализации ($r = 0,187$; $p = 0,024$). Это свидетельствует о прямой связи между стремлением респондентов представлять смыслы самореализации на первых местах по степени важности и фактором оценки здоровых студентов как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты считают для себя более важными смыслы самореализации, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов как неудовлетворительные объекты образовательного пространства. Кроме того, фактор оценки большинства здоровых студентов отрицательно коррелирует с фактором бесперспективности ($r = -0,151$; $p = 0,041$) опыта переживаний социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между бесперспективностью, отражающейся как фактор переживаний респондентами социальной эксклюзии, и фактором оценки здоровых студентов как оси ординат семантического пространства их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через бесперспективность, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов в качестве неудовлетворительных объектов образовательного пространства.

Фактор силы большинства здоровых студентов положительно коррелирует с фактором конформизма ($r = 0,259$; $p = 0,000$). Это свидетельствует о

прямой связи фактора конформизма как отражения опыта переживаний респондентами социальной эксклюзии с фактором силы здоровых студентов как оси ординат в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают конформизм как отражение социальной эксклюзии, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов в качестве сильных объектов образовательного пространства.

Фактор активности большинства здоровых студентов положительно коррелирует с фактором конформизма ($r = 0,224$; $p = 0,002$). Это свидетельствует о прямой связи между конформизмом, отражающимся фактором переживаний респондентами опыта социальной эксклюзии, и фактором активности здоровых студентов как оси ординат семантического пространства их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через конформизм, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов как активные объекты образовательного пространства. Кроме этого, фактор активности отрицательно коррелирует с фактором внешней агрессии ($r = -0,154$; $p = 0,33$) опыта переживания социальной эксклюзии. Это свидетельствует об обратной связи между внешней агрессией как фактора переживаний респондентами социальной эксклюзии и фактором активности здоровых студентов как оси ординат семантического пространства их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через внешнюю агрессию, то они имеют тенденцию представлять здоровых студентов как пассивные объекты образовательного пространства.

Расстояние между большинством студентов с инвалидностью и большинством здоровых студентов положительно коррелирует с фактором конформизма опыта переживания социальной эксклюзии ($r = 0,160$; $p = 0,047$). Это свидетельствует о прямой связи между фактором конформизма как отражения переживаний респондентами социальной эксклюзии и расстоянием между студентами с инвалидностью и здоровыми студентами как объектами в семантическом пространстве их сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты переживают социальную эксклюзию через фактор конформизма, то они имеют тенденцию разводить студентов с инвалидностью и здоровых студентов по разным полюсам семантического пространства сознания. Это может выступать препятствием для организации инклюзивных процессов в образовательной среде. Кроме этого, фактор конформизма отрицательно коррелирует со смысловой категорией семейных смыслов ($r = -0,181$; $p = 0,048$). Это свидетельствует об обратной связи между расположением респондентами семейных смыслов на первых местах по степени важности и показателем расстояния между студентами с инвалидностью и здоровыми студентами в семантическом пространстве сознания. Если преподаватели, здоровые студенты и магистранты предпочитают семейные смыслы, то они имеют тенденцию разделять студентов с инвалидностью и здоровых студентов как объекты образовательного пространства.

В целом, как можно заметить, количество мер связи факторов оценки, силы и активности большинства студентов с инвалидностью с факторами переживания здоровыми респондентами опыта социальной эксклюзии и категориями жизненных смыслов существенно меньше, чем у факторов оценки, силы и активности большинства здоровых студентов. Это свидетельствует о том, что реальность большинства студентов с инвалидностью в сознании здоровых респондентов еще не приобрела достаточного количества смысловых связей, что, с одной стороны, создает ситуацию неопределенности, а с другой стороны, имеет большее количество степеней свободы для процесса осмысления этой реальности и построения новых связей.

Обсуждение результатов исследования

Репрезентация большинства студентов с инвалидностью в семантическом пространстве здоровых преподавателей, магистрантов и студентов в меньшей степени, чем репрезентация большинства здоровых студентов, опирается на имеющийся опыт, в частности, переживания социальной эксклюзии и ориентации на категории системы жизненных смыслов. Студенты с инвалидностью являются достаточно новой реальностью для большинства представителей высшего профессионального образования в Российской Федерации. Культурно-исторический контекст общественного развития в Советской России предполагал организацию трудовой деятельности большинства инвалидов на учебно-производственных предприятиях, для которых государство определяло плановый заказ. Трудовая деятельность инвалидов на таких предприятиях не требовала высокой квалификации, в том числе высшего образования. Достаточно было достичь уровня среднеспециального образования либо получить элементарные трудовые навыки на местах. Инвалиды жили вокруг учебно-производственных предприятий и в меньшей степени взаимодействовали со здоровой частью общества. В связи с этим появление человека с инвалидностью в настоящее время на улице, в общественных местах, в образовательных учреждениях вызывает у здоровых людей состояние неопределенности, они не знают как с ним взаимодействовать. В ситуации дефицита информации включаются стереотипы социального восприятия и поведения, которые не позволяют оставаться чувствительным к тонкостям аспектов происходящего взаимодействия, в частности к актуальным потребностям и личностным качествам участников такого взаимодействия.

Выявленные результаты различий распределений значений по факторам (осям) оценки, силы и активности большинства студентов с инвалидностью и большинства здоровых студентов показывают, что здоровые респонденты завышают удовлетворительное отношение к студентам с инвалидностью по сравнению с отношением к большинству здоровых студентов по фактору оценки. Однако в отношениях силы и активности большинства студентов с инвалидностью существует их занижение по сравнению со здоровыми студентами. Такое восприятие слабости и пассивности со стороны здоровых респондентов большинства студентов с инвалидно-

стью может быть серьезным препятствием для их полного включения в совместную образовательную деятельность. Для любого человека приятно быть «хорошим», но этого мало для продуктивной самореализации, которая естественным образом проходит в условиях напряженности и возбуждения. Только лишь за счет постоянного приложения усилий на преодоление трудностей, возникающих в процессе решения текущих задач, происходит развитие устойчивости личности в отношениях с социальной и природной средой.

Развитие у здоровых участников образовательного процесса репрезентации силы и активности студентов с инвалидностью методологически следует рассматривать как направление реализации концепции инклюзивного образования в российских университетах. Контекстуальное изменение системы смысловых связей в семантическом пространстве сознания личности происходит в процессе непрерывного опыта взаимодействия с новой реальностью. Процесс осмысления новой реальности активизирует сеть психических (когнитивных, эмоциональных и поведенческих) коррелятов в ответ на переживание жизненных событий, в частности на переживание встречи со студентами с инвалидностью в образовательном пространстве.

Заключение

Подводя итоги данной работы, следует отметить, что репрезентация большинства студентов с инвалидностью в семантическом пространстве здоровых преподавателей, магистрантов и студентов в меньшей степени по сравнению с представлением большинства здоровых студентов зависит от контекста жизненного опыта респондентов, в частности от опыта переживания социальной эксклюзии и ориентации на смысловые категории системы жизненных смыслов. Культурно-исторический контекст организации трудовой деятельности инвалидов в Советской России определяет актуальную ситуацию неопределенности аспектов взаимодействия здоровых людей с инвалидами. Данная ситуация может проявляться в форме увеличения расстояния между здоровыми людьми и людьми с инвалидностью, сопротивления здоровых людей процессам социальной инклюзии людей с инвалидностью, в частности образовательной инклюзии студентов с инвалидностью. Процесс образовательной инклюзии студентов с инвалидностью зависит от репрезентации студентов с инвалидностью в семантическом пространстве сознания здоровых преподавателей, магистрантов и студентов. Выявленные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что относительная дальность расположения большинства студентов с инвалидностью по сравнению с большинством здоровых студентов по факторам (осям) силы и активности в семантическом пространстве сознания здоровых преподавателей, магистрантов и студентов может выступать причиной существующих препятствий инклюзивным процессам людей с инвалидностью в российском высшем образовании. Завышенное удовлетворительное отношение к студентам с инвалидностью по сравне-

нию со здоровыми студентами не является достаточным условием для обеспечения полного включения студентов с инвалидностью в образовательный процесс. Необходимо сближение студентов с инвалидностью и здоровых студентов по факторам (осям) силы и активности в семантическом пространстве сознания здоровых преподавателей, магистрантов и студентов, так как условия наличия репрезентации силы и активности в отношениях к личности способствуют процессу самореализации через решение повседневных задач жизнедеятельности. Такое сближение возможно через расширение опыта требовательного и активного взаимодействия со студентами с инвалидностью в образовательном процессе.

Литература

- Аронова, О. В., Зиновьева, Д. М., Ефимов, Е. Г. (2019). Толерантность студентов по отношению к людям с инвалидностью: проективная диагностика. *Мир науки. Педагогика и психология*, 7(5), 41. <https://mir-nauki.com/pdf/33psmn519.pdf>
- Афонькина, Ю. А. (2019) Инклюзивное образование в восприятии студентов с инвалидностью. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 12, 37–47. doi: 10.24411/2304-120X-2019-11073
- Бодалев, А. А. (1983). *Личность и общение*. М.: Педагогика.
- Брыкин, Ю. В., Фролочкина, Д. Ю., Антонова, Е. В. (2017). Внедрение инклюзивного образования как одного из актуальных направлений развития современного профессионального образования. *Вестник РМАТ*, (3), 70–73.
- Герасимов, А. В. (2016). Методологические аспекты управления инклюзивным образованием в вузах. *Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право»*, 2(4), 46–53.
- Денисова, О. А., Леханова, О. Л. (2018). Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования. *Ярославский педагогический вестник*, (6), 202–212. doi: 10.24411/1813-145X-2018-10246
- Коновалова, М. Д. (2018). Особенности самоактуализации личности студентов в процессе инклюзивного профессионального образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 7(3), 220–227. doi: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-220-227
- Котляков, В. Ю. (2003). Методика исследования жизненных смыслов. В кн.: *Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов*. Вып. 2. (с. 18–21). Кемерово: Кузбассвуиздат. <http://window.edu.ru/resource/840/67840/files/psy2004.pdf>
- Кузьмичева, Т. В., Морозова, Д. А. (2019). Развитие человеческого потенциала студентов с инвалидностью в университете. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 12, 48–58. doi: 10.24411/2304-120X-2019-11074
- Кузьмичева, Т. В., Афонькина, Ю. А. (2018). Социальные и психолого-педагогические условия включения студентов с ограниченными возможностями здоровья в сообщество университета. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 8, 90–101. doi: 10.24422/MCITO.2018.8.15651
- Леонтьев, А. Н. (1983). *Образ мира*. М.: Педагогика.
- Моисеева, Л. Г., Ферапонтова, О. И. (2017). О подготовке преподавателей вуза к инклюзивному обучению студентов-инвалидов. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*, 23(2), 53–58.
- Петренко, В. Ф. (1997). *Основы психосемантики*. М.: Изд-во МГУ.
- Платов, А. В., Платова, А. В. (2018). Инклюзив в высшем образовании: роль психолого-педагогического сопровождения. *Педагогическое искусство*, 1, 33–38.
- Попова, Ю. И. (2016). К вопросу о психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 8(5–3), 140–143.

- Семеновских, Т. В. (2016). Многомерность инклюзии. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 8(5–3), 153–155.
- Шаповал, И. А. (2019). Диспозиции социальных субъектов инклюзии и интеграции лиц с инвалидностью в общество. *Ценности и смыслы*, 4(62), 44–58.
- Шмелев, А. Г. (1983). *Введение в экспериментальную психосемантику*. М.: Изд-во МГУ.
- Шульмин, М. П. (2018). Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии. *Сибирский психологический журнал*, 70, 17–33. doi: 10.17223/17267080/70/2

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 16.04.2020 г.; повторно 29.06.2021 г.; принята 15.03.2022 г.

Шульмин Максим Петрович – доцент кафедры истории и социальной работы Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, кандидат психологических наук.
E-mail: scoobi@inbox.ru

For citation: Shulmin, M. P. (2022). Representation of Students with Disability within Consciousness Semantic Space of Teachers, Healthy Postgraduate and Undergraduate Students. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 84, 70–93. In Russian. English Summary. doi:10.17223/17267080/84/4

Representation of Students with Disability within Consciousness Semantic Space of Teachers, Healthy Postgraduate and Undergraduate Students¹

M.P. Shulmin¹

¹ *Federal State–Funded Institution of Higher Education – Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 40, Lenin Ave., 634050, Tomsk, Russian Federation*

Abstract

We investigated and measured connections between the representation of students with disabilities in the semantic space with conscious teachers, undergraduates and to a lesser extent students depending on their context of the life experience with the respondents. In particular, on the experience of experiencing social exclusion and orientation to the semantic categories of the system of life meanings.

In conclusion the process of educational inclusion of students with disabilities depends on the representation of students with disabilities in the semantic space within the consciousness of healthy minded teachers, undergraduates and students. The results revealed during the study suggest that the relative distance of the location of the majority of students with disabilities compared to the majority of healthy students according to the factors (axes) of strength and activity in the semantic space of the consciousness of healthy teachers, undergraduates and students might cause existing obstacles to the inclusive processes of people with disabilities in Russian higher education. On average, there is a proximity of a satisfactory attitude towards students with disabilities and healthy minded students, which is not enough to ensure the full inclusion of students with disabilities in the educational process.

¹ The work was carried out within the framework of the basic part of the state task "Science", the code of the scientific topic FEWM-2020-0036.

It is necessary to bring students with disabilities and healthy students closer in terms of factors (axes) of strength and activity in the semantic space within the consciousness of healthy teachers, undergraduates and students, since the conditions for the presence of tension and excitement in relation to the individual contribute to the process of self-realization through the solution of everyday life tasks. Such rapprochement is possible through the expansion of the experience of demanding and active interaction with students with disabilities in the educational process.

Keywords: semantics; consciousness, social exclusion; meaning; students with disability; correlation analysis; inclusive education

References

- Afonkina, Yu. A. (2019) Inkluzivnoe obrazovanie v vospriyatii studentov s invalidnost'yu [Inclusive education in the perception of students with disabilities]. *Kontsept*, 12, 37–47. doi: 10.24411/2304-120X-2019-11073
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In: D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds), *Handbook of Attitudes and Attitude Change: Basic Principles*. Routledge.
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1–7. doi: 10.1016/j.ridd.2018.10.004
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879–888. doi: 10.3109/09638288.2015.1074727
- Aronova, O. V., Zinovieva, D. M., & Efimov, E. G. (2019). Tolerantnost' studentov po otnosheniyu k lyudyam s invalidnost'yu: proektivnaya diagnostika [Tolerance of students towards people with disabilities: projective diagnostics]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 7(5), 41. Retrieved from: <https://mir-nauki.com/pdf/33psmn519.pdf>
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929–1939. doi: 10.3109/09638288.2014.993433
- Black, J. B., & McClintock, R. O. (1996). An interpretation construction approach to constructivist design. In B. G. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments: Case studies in Instructional Design* (pp. 25–31). Educational Technology.
- Bodalev, A. A. (1983). *Lichnost' i obshchenie* [Personality and Communication]. Moscow: Pedagogika.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504–509. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.033.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington, DC: National academy press.
- Brykin, Yu. V., Frolochkina, D. Yu., & Antonova, E. V. (2017). Vnedrenie inkluzivnogo obrazovaniya kak odnogo iz aktual'nykh napravleniy razvitiya sovremennogo professional'nogo obrazovaniya [The introduction of inclusive education as one of the topical areas for the development of modern vocational education]. *Vestnik RMAT – Vestnik RIAT*, 3, 70–73.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of disability, development and education*, 59(4), 379–392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944

- Denisova, O. A., & Lekhanova, O. L. (2018). Support of students with health disabilities in educational space of inclusive higher education. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 6, 202–212. (In Russian). doi: 10.24411/1813-145X-2018-10246
- Gerasimov, A. V. (2016). The methods of managing inclusive education at higher education institutions. *Vestnik RGGU. Seriya "Ekonomika. Upravlenie. Pravo" – RGGU Bulletin. Series: Economics. Management. Law*, 2(4), 46–53. (In Russian).
- Kononova, M. D. (2018). Peculiarities of Students' Self-Actualization of Personality in the Process of Inclusive Vocational Education. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(3), 220–227. (In Russian). doi: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-220-227
- Kotlyakov, V. Yu. (2003). Metodika issledovaniya zhiznennykh smyslov [Methodology for the study of life meanings]. In A. V. Seryy (Ed.), *Sibirskaya psikhologiya segodnya* [Siberian Psychology Today]: Vol. 2. (pp. 18–21). Kemerovo: Kuzbassvuzizdat. Retrieved from: <http://window.edu.ru/resource/840/67840/files/psy2004.pdf>
- Kuzmicheva, T. V., & Morozova, D. A. (2019). Razvitie chelovecheskogo potentsiala studentov s invalidnost'yu v universitete [Development of the human potential of students with disabilities at the university]. *Kontsept*, 12, 48–58. doi: 10.24411/2304-120X-2019-11074
- Kuzmicheva, T. V., & Afonkina, Yu. A. (2018). Sotsial'nye i psikhologo-pedagogicheskie usloviya vklyucheniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v soobshchestvo universiteta [Social and psychological and pedagogical conditions for the inclusion of students with disabilities in the university community]. *Kontsept*, 8, 90–101. doi: 10.24422/MCITO.2018.8.15651
- Leontiev, A. N. (1983). *Obraz mira* [The Image of the World]. Moscow: Pedagogika.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important. *Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice*, 3, 3–16.
- Moiseeva, L. G., & Ferapontova, O. I. (2017). On preparing university lecturers to the inclusive education of students with disabilities. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya – Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*, 23(2), 53–58. (In Russian).
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. doi: 10.1080/1034912022000007270
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67–86. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80026-X
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning* (No. 47). University of Illinois Press.
- Petrenko, V. F. (1997). *Osnovy psikhosemantiki* [Fundamentals of Psychosemantics]. Moscow: Moscow State University.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. doi: 10.1002/ejsp.504
- Platov, A. V., & Platova, A. V. (2018). Inklyuziv v vysshem obrazovanii: rol' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Inclusiveness in higher education: the role of psycho-logo-pedagogical support]. *Pedagogicheskoe iskustvo*, 1, 33–38.
- Popova, Yu. I. (2016). K voprosu o psikhologicheskoy bezopasnosti inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy [On psychological safety of an inclusive educational environment]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*, 8(5–3), 140–143.
- Sacks, O. (1995). *An Anthropologist on Mars*. New York: Picador/Pan Macmillan.

- Semenovskikh, T. V. (2016). Multidimensionality of inclusion. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social-Educational Idea*, 8(5–3), 153–155. (In Russian).
- Shapoval, I. A. (2019). Dispositsii sotsial'nykh sub"ektov inklyuzii i integratsii lits s invalidnost'yu v obshchestvo [Dispositions of social subjects of inclusion and integration of persons with disabilities into society]. *Tsennosti i smysly*, 4(62), 44–58.
- Shmelev, A. G. (1983). *Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku* [Introduction to experimental psychosemantics]. Moscow: Moscow State University.
- Shulmin, M. P. (2018). Psychological factors of social exclusion experience. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 70, 17–33. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/70/2
- Wilson, M. C., & Scior, K. (2014). Attitudes towards individuals with disabilities as measured by the Implicit Association Test: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 294–321. doi: 10.1016/j.ridd.2013.11.003

*Received 16.04.2020; Revised 29.06.2021;
Accepted 15.03.2022*

Maxim P. Shulmin – Associate Professor of the Department of History and Social Work, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Cand. Sc. (Psychol.).
E-mail: scoobi@inbox.ru