Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева, А. В. Созонник,
Е. С. Гринина, П. А. Протасов, Н. Г. Силютин

Характеристики академической адаптации и когнитивных функций студентов с ограниченными возможностями здоровья

Соотнесение характеристик академической адаптации и когнитивных функций студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) позволит выработать наилучшие стратегии в реализации принципа равных возможностей обучения в высших образовательных учреждениях для всех обучающихся. Цель данного исследования – анализ соотношения характеристик академической адаптации и когнитивных функций студентов с ОВЗ и без ограничений здоровья. Предполагается наличие специфики когнитивных функций и академической адаптации студентов с ОВЗ и без ограничений, которые способствуют академической адаптации и успешности учебной деятельности.

В исследовании приняло участие 419 студентов, в том числе 32 (7,8%) студента с ОВЗ. Использованы следующие методы и методики. Компоненты академической адаптации измерялись с помощью шкалы академической адаптации (Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В.). Для оценки когнитивных функций использованы методики, включенные в систему «Практика-МГУ». Для изучения особенностей мышления студентов использовался тест «Сложные аналогии», позволяющий выявить вербальные способности (мышление по аналогии). Оценка способности к концентрации и переключению внимания проведена с помощью теста «Красно-черные таблицы» (Горбов Ф. Д.). Оценка логического мышления студентов проводилась с использованием теста Количественные отношения. Для оценки формально-логических способностей и способностей к когнитивному научению студентов использовалась методика Стандартные прогрессивные матрицы Равена. Социально-демографические показатели измерялись с помощью разработанной анкеты.

В результате исследования установлено сходство показателей личностного, эмоционально-оценочного, когнитивного и мотивационного компонентов академической адаптации. Выраженность психофизиологического ($t=3,25$; $p<0,01$) и коммуникативного ($t=2,05$; $p<0,05$) компонентов – ниже у студентов с ОВЗ. Установлены значимые различия по основным показателям переключаемости внимания. Выявлены более низкие показатели переключаемости внимания ($t=2,82$; $p<0,02$), низкий темп ($t=2,39$; $p<0,03$), точность ($t=2,27$; $p<0,04$) и продуктивность ($t=2,63$; $p<0,02$).

Взаимосвязь характеристик академической адаптации и когнитивных функций преимущественно сводится не к самой функции, а к общей работоспособности, времени, затрачиваемого на решение тех или иных задач. Подтверждена более высокая успешность обучения в вузе тех, кто обладает способностью к пониманию абстракции и сложных логических связей ($r=0,219$; $p<0,01$). Сделаны выводы о необходимости создать условия для реализации принципа равных возможностей в процессе обучения студентам с ОВЗ в части индивидуализации образовательной траектории, создания условий для совершенствования коммуникативной компетентности и механизмов психофизиологической саморегуляции.

Ключевые слова: личность, студенты, академическая адаптация, переключаемость внимания, ограниченные возможности здоровья

Ссылка для цитирования:

Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Созонник А. В., Гринина Е. С., Протасов П. А., Силютин Н. Г. Характеристики академической адаптации и когнитивных функций студентов с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 258-272. doi: 10.32744/pse.2020.5.18

R. M. SHAMIONOV, M. V. GRIGORYEVA, A. V. SOZONNIK,
E. S. GRININA, P. A. PROTASOV, N. G. SELYUTINA

Characteristics of academic adaptation and cognitive functions of students with disabilities

The correlation of the characteristics of academic adaptation and cognitive functions of students with disabilities will make it possible to develop the best strategies in implementing the principle of equal educational opportunities in higher educational institutions for all students. The purpose of this study is to analyze the relationship between the characteristics of academic adaptation and the cognitive functions of students with disabilities and without health restrictions. It is assumed that there is a specificity of cognitive functions and academic adaptation of students with HIA and without restrictions that contribute to academic adaptation and academic success.

The study involved 419 students, including 32 (7.8%) students with disabilities. The following methods and techniques were used. The components of academic adaptation were measured using the academic adaptation scale (Shamionov R.M., Grigoriev M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V.). Methods included in the Practice-Moscow State University system were used to evaluate cognitive functions. To study the features of student thinking, the test "Complex analogies" was used, which allows you to identify verbal abilities (thinking by analogy). The assessment of the ability to concentrate and switch attention was carried out using the test "Red-black tables" (F.D. Gorbov). Assessment of students' logical thinking was performed using the Quantitative Relationships test. To evaluate the formal logical abilities and abilities for cognitive learning of students, the Standard Progressive Raven Matrices technique was used. Socio-demographic indicators were measured using the developed questionnaire.

As a result of the study, the similarity of indicators of personal, emotional-evaluation, cognitive and motivational components of academic adaptation was established. The severity of psychophysiological ($t=3.25$; $p<0.01$) and communicative ($t=2.05$; $p<0.05$) components is lower in students with disabilities. Significant differences have been established in the main indicators of attention switching. Lower indicators of attention switching ($t=2.82$; $p<0.02$), low pace ($t=2.39$; $p<0.03$), accuracy ($t=2.27$; $p<0.04$) and productivity ($t=2.63$; $p<0.02$) were identified.

The relationship between the characteristics of academic adaptation and cognitive functions is predominantly reduced not to the function itself, but to the general performance, time spent on solving certain problems. The higher success of studies at the university of those who have the ability to understand abstraction and complex logical ($r=0.219$; $p<0.01$) connections has been confirmed. Conclusions were drawn on the need to create conditions for the implementation of the principle of equal opportunities in the process of teaching students with disabilities in terms of individualizing the educational trajectory, creating conditions for improving communicative competence and mechanisms of psychophysiological self-regulation.

Keywords: personality, students, academic adaptation, attention switching, limited health opportunities

For Reference:

Shamionov, R. M., Grigoryeva, M. V., Sozonnik, A. V., Grinina, E. S., Protasov, P. A., & Selyutina, N. G. (2020). Characteristics of academic adaptation and cognitive functions of students with disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 47 (5), 258-272. doi: 10.32744/pse.2020.5.18

Введение

Исследованиями академической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в последнее время много занимаются отечественные и зарубежные психологи. Это связано с увеличением числа обучающихся данной категории [1] и, как следствие, с изменением государственной политики, ориентированной на повышение уровня доступности высшего образования для желающих учиться граждан с ОВЗ. Получение высшего образования – процесс не односторонний. С одной стороны, основная задача высших учебных заведений должна фокусироваться на положительных эмоциях, вознаграждениях, повышении самооэффективности студентов-инвалидов путем создания позитивной среды обучения, акцентируя внимание на сильных сторонах студентов [2], с другой, студенты с ограниченными возможностями здоровья также должны проявлять активность (используя навыки самозащиты) в получении соответствующих услуг для завершения своего образования с лучшими академическими и психосоциальными достижениями, которые позволят им быть конкурентоспособными в социальной интеграции [3].

Поступление в университет является психологическим вызовом для индивида, мобилизующим весь его личностный потенциал. Академическая адаптация в этом случае взаимосвязана с личностными характеристиками, обеспечивающими готовность действовать в новой образовательной среде [4].

Сложности в исследовании студентов с ОВЗ связаны с тем, что студенты скрывают свою инвалидность по целому ряду причин, включая стигматизацию, страх дискриминации, негативный опыт и неосведомленность о доступной институциональной поддержке и возможностях социальной аккомодации. Исследования показывают, что многие обучающиеся не считают свои проблемы подпадающими под термин «инвалидность», что приводит к появлению большого числа псевдоздоровых студентов, которые лишаются университетской поддержки [5] и, как следствие, сталкиваются с проблемами академической адаптации. Таким образом, часты случаи, когда студенты с ОВЗ скрывают свои дефекты здоровья, особенно если они не видны, что заставляет их социализироваться наравне со своими типичными сверстниками [6].

В свою очередь студенты должны вырабатывать готовность к вызовам академической среды, формируя, таким образом, у себя навыки преодолевающего поведения. Чем выше уровень готовности к преодолению академических вызовов, тем выше коэффициент успеваемости, тем выше уровень профессиональной компетентности, а, следовательно, в будущем выше конкурентоспособность выпускника в сфере социальной интеграции [3]. Не зря в 2000 году Э. Дисси [7] выдвинул теорию о том, что обучающиеся мотивированы на выполнение академических заданий не столько из научного любопытства, сколько для усиления чувства компетентности и самодетерминации.

На сложность понимания и исследования академической адаптации студентов с ОВЗ накладывается неоднозначность получаемых результатов. Так, в выводах некоторых исследований утверждается, что процесс академической адаптации у вышеуказанной категории студентов осуществляется неравномерно, в силу разных причин,

влияющих на психологическое состояние: характер заболевания, социальный бэкграунд, габитус и пр. Для каждой определенной группы инвалидности существуют уникальные проблемы адаптации, и как следствие специфические потребности и поддержки [8].

По результатам других исследований, отсутствуют статистически значимые различия между студентами-инвалидами по уровню психологической и социальной адаптации в зависимости от типа инвалидности и возраста [9; 10].

Из-за психосоматических проблем, связанных с инвалидностью, студенты с ОВЗ испытывают трудности в преодолении академических вызовов образовательной среды, что становится причиной фрустрации, подавленного эмоционального состояния, низкой профессиональной мотивации, слабой учебной активности, неуспеваемости и низкого уровня академической адаптации в целом [11].

Саморегулируемые стратегии обучения, академическая самооэффективность и тестовая тревожность являются предикторами академической адаптации, причем наиболее сильными предикторами являются стратегии метакогнитивной регуляции [12].

Анализ результатов исследований в этой области показал, что адаптивные стратегии когнитивной регуляции эмоций (принятие, позитивная переориентация, переориентация на планирование, перспективность, позитивная переоценка и перспективность) оказывают влияние на академическую успешность и адаптацию студентов с ОВЗ [13]. Если студент, обладает способностью модулировать (осмысливать) интенсивность и продолжительность своего эмоционального возбуждения, которое он испытывает во время выполнения учебной задачи (особенно негативные эмоции), то это приводит к сосредоточению его внимания на учебной задаче и поиску творческих методов решения проблем. Вместе с тем, неадаптивные стратегии (самообвинение, обвинение других, руминация и катастрофизация) оказывают отрицательное влияние на академическую адаптацию. Значимыми предикторами академического дистресса для студентов с ОВЗ являлись: синдром дефицита внимания-гиперактивности (СДВГ), депрессия и саморазрушение; психотравма или виктимизация, стресс и академическая неуспеваемость, а также отсутствие социальной поддержки со стороны семьи и сверстников [14].

Позитивное психологическое состояние, другими словами, психологический капитал студентов, является одним из факторов их успешной академической адаптации [15]. Академическая адаптация студентов с ОВЗ во многом зависит от личностных и когнитивных ресурсов, включенных в структуру психологического капитала [16] Когнитивные ресурсы (память, внимание, переключаемость, мышление) – основа не только успешности овладения любым курсом обучения, но и фундамент осознанной саморегуляции и, как следствие, позитивной академической адаптации [17].

Академическая адаптация студентов с ограниченными возможностями обучения зависит от внутренних (академическая самооэффективность и стиль привязанности) и внешних (социальная и институциональная поддержки) факторов. Студенты с ограниченными возможностями обучения демонстрируют более низкие академические достижения и более низкие уровни адаптации, чем студенты без ограничений по здоровью. Внутренние и внешние факторы связаны как с адаптацией, так и с академическими достижениями студентов с ОВЗ [18].

Студенты с проблемами психического здоровья (тревожные расстройства, депрессии, психологическая дисгармония) имеют более низкую самооценку и удов-

летворенность жизнью, что усугубляется снижением поддержки со стороны семьи и друзей и негативно влияет на академическую адаптацию [19].

Таким образом, актуальность исследований когнитивных способностей личности студентов с ОВЗ, выявление взаимосвязей с социальной активностью и академической адаптацией не вызывает сомнения. И хотя вклад когнитивных способностей не является определяющим и опосредован другими, прежде всего личностными факторами [20], трудно сомневаться в их значимости для социальной активности и академической адаптации. К примеру, интеллект значимо определяет академические достижения студентов [21], а внимание позволяет перенаправлять личностные мотивационные потоки не просто механически на разные виды деятельности (в том числе учебную), но и управлять этим процессом целенаправленно [22].

Вместе с тем, научных публикаций, располагающих результатами комплексных исследований по выявлению зависимости академической адаптации студентов от их когнитивных функций, практически нет. Проведенные исследования, как правило, направлены на изучение узкого круга психофизиологических нарушений, и несут сугубо избирательный характер.

Известно, что общие когнитивные способности являются центральным предиктором многих важных жизненных достижений. Следовательно, достоверная оценка базовых когнитивных способностей является необходимым условием для исследования групповых различий в учебных достижениях или для изучения траекторий академической адаптации студентов с ОВЗ [23]. Однако в исследовании стилей мышления студентов с ОВЗ выявлено, что академическая адаптация не зависит от них, но вместе с тем мышление значимо определяет уровень тоски по дому [24].

На основании анализа исследований можно заключить, что когнитивные функции напрямую не обуславливают уровень академической адаптации студентов с ОВЗ, но всегда определяют те детерминанты, от которых она зависит.

Исходя из этого, цель данного исследования – анализ соотношения характеристик академической адаптации и когнитивных функций студентов с ОВЗ.

Задачи:

1. провести сравнительный анализ показателей когнитивных функций студентов с ОВЗ и без ограничений здоровья;
2. выявить сходство и различия выраженности компонентов академической адаптации студентов с ОВЗ и без ограничений здоровья;
3. изучить взаимосвязи когнитивных функций и академической адаптации в выборках студентов с и без ОВЗ.

Гипотеза. Предполагается наличие специфики когнитивных функций и академической адаптации студентов с ОВЗ и без ограничений, которые способствуют академической адаптации и успешности учебной деятельности.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 419 студентов 1-4 курсов высших учебных заведений очной формы обучения в возрасте 17-26 лет, средний возраст $M=19,6$ $SD=2.8$ (мужчин 18,4%), в том числе 32 (7,6%) студентов с ограниченными возможностями здоровья, 146 (34,8%) студентов с хроническими заболеваниями (что соот-

ветствует общей статистике, подтвержденной в ряде исследований (Дьяченко В.Г. 2012; Солдатов А.А. и др., 2010.) [25; 26].

Компоненты академической адаптации измерялись с помощью шкалы академической адаптации (Шамяионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В.). Шкала содержит 44 пункта, каждый из которых оценивается респондентом по 5-балльной системе в соответствии со шкалой Лайкерта (1-5 баллов). В результате заполнения опросника выводятся 7 шкал: Личностный компонент, Эмоционально-оценочный компонент, Познавательный компонент, Мотивационный компонент, Психологический компонент, Коммуникативный компонент, Интегральная оценка Академической адаптации. Шкала продемонстрировала хорошие психометрические показатели, Альфа $>0,93$ шкалы при удалении пункта, проверка на нормальность распределения интегральной оценки дала приемлемый результат ($Z=0,701$; Асимп. знч. $=0,710$).

Для оценки когнитивных функций использованы методики, включенные в систему «Практика-МГУ» (Патент № 2002611401 от 16.08.2002; <http://psychosoft.ru/install.htm>). Для изучения особенностей мышления студентов использовался тест (ANGL) «Сложные аналогии», позволяющий выявить вербальные способности (мышление по аналогии). Замерялись Продуктивность, Темп, Точность, Число правильных ответов, Общее чистое время, Итоговый балл.

Оценка способности к концентрации и переключению внимания проведена с помощью теста (RBT) «Красно-черные таблицы», предложенной Ф.Д. Горбовым. Замерялись Темп, Точность, Продуктивность, Количество подсказок в Черной серии, Реакция в Черной серии, Количество подсказок в Красной серии, Реакция в Красной серии, Количество подсказок в Красно-Черной серии, Реакция в КЧ серии, Коэффициент переключаемости.

Оценка логического мышления студентов проводилась с использованием теста (ТМ) "Количественные отношения".

Для оценки формально-логических способностей и способностей к когнитивному научению студентов использовалась методика (RVS) Стандартные прогрессивные матрицы Равена. Замерялись Продуктивная способность, Среднее время ответа, Темп, Точность, Продуктивность.

Социально-демографические показатели замерялись с помощью разработанной анкеты.

Все показатели проверены на нормальность распределения по методу Колмогорова-Смирнова. Показатели критерия Колмогорова-Смирнова дали положительный результат ($p>0.05$), свидетельствующий о предположительном соответствии эмпирических распределений нормальному. Для обработки данных использовалось статистическое программное обеспечение IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO.

Результаты

Из таблицы 1 видно, что только два компонента академической адаптации существенно различаются у студентов с ОВЗ и без ограничений здоровья. Это психологический и коммуникативный компоненты, значения по которым в группе с ОВЗ несколько ниже. Между тем, значения критерия Стьюдента свидетельствуют в пользу сходства средних величин интегрального показателя академической адаптации (см. табл. 1).

Таблица 1

Первичные статистики компонентов академической адаптации и критерий Стьюдента для выборок студентов с ограничениями и без ограничений здоровья

Компоненты академической адаптации	Студенты без ограничений		Студенты с ОВЗ		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних	
	М	SD	М	SD	F	Знч.	t	p
Личностный (самоорганизация)	5,37	0,97	5,24	1,05	0,37	0,55	0,71	0,49
Эмоционально-оценочный	5,28	1,06	5,09	1,06	0,13	0,72	0,95	0,35
Познавательный	5,41	0,91	5,23	0,96	1,12	0,29	0,99	0,33
Мотивационный	5,69	1,24	5,68	1,12	0,05	0,82	0,05	0,96
Психофизиологический	4,34	1,14	3,71	1,05	0,26	0,61	3,25	0,00
Коммуникативный	5,46	0,90	5,11	0,94	0,08	0,78	2,05	0,05
Академическая адаптация	31,55	4,24	30,11	4,39	0,33	0,57	1,78	0,08

Таблица 2

Первичные статистики показателей теста Горбова и критерий Стьюдента для выборок студентов с ограничениями и без ограничений здоровья

Параметры	Студенты без ограничений		Студенты с ОВЗ		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних	
	М	SD	М	SD	F	p	t	p
Темп	18,14	4,44	14,91	4,56	0,30	0,59	2,39	0,03
Точность	0,89	0,15	0,68	0,32	0,13	0,65	2,27	0,04
Продуктивность	16,41	5,56	10,91	7,11	0,11	0,75	2,63	0,02
Количество подсказок в Черной серии	1,37	5,31	3,50	5,93	2,69	0,10	-1,22	0,25
Реакция в Черной серии с.	2,40	0,86	3,50	1,27	0,75	0,55	-2,97	0,01
Количество подсказок в К серии	0,44	1,58	2,25	4,11	19,96	0,00	-1,52	0,16
Реакция в Красной серии с.	2,39	4,51	2,96	1,17	0,00	0,95	-1,25	0,22
Количество подсказок в КЧ серии	4,85	4,46	7,58	3,90	0,43	0,51	-2,34	0,04
Реакция в КЧ серии с.	4,74	1,11	5,34	1,13	0,01	0,94	-1,81	0,10
Коэффициент переключаемости внимания	2,19	0,51	1,76	0,51	0,04	0,84	2,82	0,02
Время на тест (м,с)	5,50	1,27	6,84	1,63	1,11	0,29	-2,79	0,02

Как видно из таблицы 2, имеется некоторое различие когнитивных функций студентов с ОВЗ и без ограничений здоровья. В частности, речь идет о функции внимания. Лица с ОВЗ характеризуются значимо менее выраженным темпом, точностью, продуктивностью внимания, а также низким общим коэффициентом переключаемости внимания (по таблицам Горбова-Шульте). Необходимо отметить более высокие затраты времени на тест студентов с ОВЗ и общее количество подсказок.

Различий иных когнитивных функций в двух выборках не выявлено.

Рассмотрим взаимосвязи компонентов академической адаптации и показателей когнитивных функций. Корреляционный анализ позволил выявить устойчивую взаи-

мосьвязь между когнитивными функциями и психофизиологическим компонентом академической адаптации. Так, выявлены связи с темпом при решении сложных аналогий ($r = -0,148$, $p < 0.05$), продуктивность внимания [красно-черные таблицы] ($r = 0,133$, $p < 0.05$), при этом время, затрачиваемое на тест переключаемости внимания заметно меньше ($r = -0,136$, $p < 0.05$), более высоко количество воспроизведенных слогов в тесте Постоянного числа предъявлений ($r = 0,140$, $p < 0.05$), продуктивной способности в прогрессивных матрицах Равена ($r = 0,170$, $p < 0.05$), точность (там же) ($r = 0,170$, $p < 0.05$).

Личностный компонент академической адаптации (саморегуляция) связан обратной связью с продуктивностью ($r = -0,162$, $p < 0.05$) и числом правильных ответов ($r = -0,147$, $p < 0.05$) при решении сложных аналогий. Выявлена прямая взаимосвязь саморегуляции с общим временем решения сложных аналогий ($r = 0,143$, $p < 0.05$). Аналогично с показателями по тесту сложных аналогий связан и эмоционально-оценочный компонент академической адаптации: обратными связями с продуктивностью ($r = -0,161$, $p < 0.05$) и числом правильных ответов ($r = -0,154$, $p < 0.05$) и прямой связью с общим временем решения сложных аналогий ($r = 0,164$, $p < 0.05$). Выявлены также корреляции между познавательным компонентом академической адаптации студентов с ОВЗ и точностью ($r = -0,133$, $p < 0.05$) и числом правильных ответов ($r = -0,133$, $p < 0.05$) при решении сложных аналогий. Наконец, установлена связь между психофизиологическим компонентом академической адаптации с темпом решения логических задач ($r = -0,148$, $p < 0.05$).

С личностным компонентом академической адаптации обратно связаны показатели теста Стандартных прогрессивных матриц Равена: продуктивность ($r = -0,160$, $p < 0.05$) и точность ($r = -0,161$, $p < 0.05$).

Обсуждение результатов

Несмотря на более низкие показатели психофизиологического и коммуникативного компонентов академической адаптации студентов с ОВЗ, интегральные показатели существенно не различаются. Это значит, что выраженность личностного, эмоционально-оценочного, познавательного и мотивационного компонентов компенсируют несколько сниженные показатели психофизиологического и коммуникативного компонентов академической адаптации у студентов с ОВЗ. Эта компенсация выражается, главным образом в том, что выработанные личностная саморегуляция и способы познавательной активности в совокупности с эмоциональной ее регуляцией образуют определенный запас прочности в адаптационном процессе. Полученные данные согласуются с результатами исследований, в которых установлена значимость взаимосвязей и конструктивных отношений с окружающими (с однокурсниками, близкими в семье, преподавателями и друзьями) для академической адаптации [27-29].

Исследование когнитивных функций у лиц с ОВЗ и здоровых студентов позволило выявить существенные различия только по функции внимания. Однако эти различия касаются ряда показателей: переключаемости внимания; продуктивности; времени, затрачиваемого на работу по сосредоточению на объектах, количестве подсказок. Кроме того, важными различиями являются показатели точности и темпа, свидетельствующие о динамических различиях в деятельности лиц с ОВЗ. Эти данные свидетельствуют о сниженных, в сравнении со здоровыми студентами, показателях деятельности в целом, о более высоких их энергетических тратах в процессе работы. Эти данные

согласуются с результатами, полученными ранее в исследованиях ряда специалистов (Виноградова Н.И., 2018; Кривоногова К.Д., 2019), в которых показано, что лица с ОВЗ часто характеризуются сниженным вниманием и темпом работы [30; 31].

Отсутствие различий других когнитивных функций студентов с ОВЗ и здоровых свидетельствует о том, что значения показателей продуктивной способности, функции памяти и интеллектуальных функций студентов с ОВЗ находятся на том же уровне развития, что и у здоровых студентов. Очевидно, эти функции являются драйверами их обучения и академической адаптации в комплексе со свойствами личности, ответственными за саморегуляцию и упорство.

Между тем, компоненты академической адаптации взаимосвязаны с рядом показателей когнитивных функций. Эти связи указывают на то, что для успешной адаптации студентов необходимым условием является развитие когнитивной сферы. В частности, личностный компонент сопряжен с показателями продуктивности в решении задач со сложными аналогиями, числом правильных ответов при решении сложных аналогий и общим временем решения аналогий. Очевидно, студенты с ОВЗ в трудных или новых адаптационных ситуациях могут произвольно увеличивать время для решения мыслительных задач за счет саморегуляции, но длительность процесса решения при этом не повышает правильность и, соответственно, продуктивность мышления. Подобные взаимосвязи обнаружены и с эмоционально-оценочным компонентом адаптации. Низкая удовлетворенность студентов с ОВЗ компонентами образовательной среды и учебным процессом активизирует их мышление, заставляет искать логические связи между явлениями.

Познавательный компонент академической адаптации студентов с ОВЗ имеет обратные взаимосвязи с точностью и числом правильных ответов при решении сложных аналогий, что представляется несколько противоречивым, поскольку применение логического мышления в процессе академической адаптации, как показывают, результаты исследования, не способствует улучшению результатов теста сложных аналогий. Возможно, данное противоречие связано с большей включенностью логического мышления студентов с ОВЗ в реальный процесс разрешения адаптационных трудностей, чем в решение абстрактных логических задач. Может быть также и применение в адаптационном процессе других логических операций, не нахождение аналогий, например, поиск причинно-следственных связей, установление закономерностей, обобщение, мысленное моделирование и т.д.

Психофизиологический компонент академической адаптации, показывающий эмоциональное и физическое напряжение и дискомфорт, отрицательно связан с темпом решения логических задач, что свидетельствует о негативном влиянии плохого самочувствия на скорость логического мышления.

Мотивационный и коммуникативный компоненты академической адаптации студентов с ОВЗ, а также ее общий результат не связаны с показателями теста сложных аналогий. Это свидетельствует о том, что независимо от уровня развития логического мышления, студенты с ОВЗ в новых или субъективно трудных учебных ситуациях могут иметь высокую мотивацию учебной деятельности, быть социально активными, контактными и адаптированными.

Несколько неожиданны взаимосвязи академической адаптации и показателей теста Равена. Возможно, воспринимая решение невербальных тестов как трудную учебную ситуацию, т.е. ситуацию, в которой необходимо изменить привычные способы действия, студенты с ОВЗ подключают внутренние резервы, способствующие само-

регуляции, что позволяет им увеличивать внутренние затраты и время на решение задачи, но не позволяет анализировать и критично оценивать результат решения. Очевидно, механизмы регулятивных процессов академической адаптации и механизмы невербального мышления разные, в первом случае, они связаны, в большей степени, с эргичностью, во втором, – с образованием нейрофизиологических связей в полушариях мозга.

Наконец, связанная с академической адаптацией учебная успешность ($r=0.219$, $p<0.01$) сопряжена с показателями успешности в решении задач на сложные аналогии. Эти данные свидетельствуют в пользу более высокой успешности обучения в вузе тех, кто обладает способностью к пониманию абстракции и сложных логических связей. Данная взаимосвязь не кажется случайной в соответствии с известным фактом, о том, что обучение в вузе предполагает оперирование и овладение обобщенным знанием [32]. Вместе с тем, взаимосвязей академической адаптации с другими когнитивными функциями не выявлено. Однако обращает на себя внимание то, что с академической адаптацией связаны временные показатели тестов - и в работе со сложными аналогиями, и при выполнении теста Равена, и количественных отношений. Это может быть показателем аналитического подхода к познанию, вдумчивости в процессе решения когнитивных задач, что, очевидно, способствует академической адаптации студентов.

Выводы

1. Имеются сходство и различия в структуре академической адаптации студентов с ОВЗ и без ограничений. Установлено сходство показателей личностного, эмоционально-оценочного, когнитивного и мотивационного компонентов. Выраженность психофизиологического и коммуникативного компонентов – ниже у студентов с ОВЗ. Сходство интегральной оценки академической адаптации студентов с ОВЗ и без ограничений обеспечивается за счет достаточно высоких показателей личностного, мотивационного, эмоционально-оценочного и когнитивного компонентов адаптации студентов с ОВЗ.

2. Сравнительный анализ когнитивных функций студентов с ОВЗ и без ограничений позволил установить значимые различия лишь по функции внимания. В частности, у студентов с ОВЗ выявлены более низкие показатели переключаемости внимания, низкий темп, точность и продуктивность. При этом они в среднем значительно больше потратили времени на выполнение теста и почти вдвое чаще пользовались подсказками.

3. Взаимосвязи академической адаптации и показателей когнитивных функций характеризуются некоторой противоречивостью. Так, саморегуляция, выполняющая, в целом, положительную роль в академической адаптации, связана отрицательно с правильностью и продуктивностью при решении сложных аналогий и поиском ответов в матрицах Равена, что, возможно, связано, со сложностью конвергенции механизмов адаптационного и мыслительного процессов у студентов с ОВЗ. Познавательный компонент академической адаптации обратно связан с точностью и правильностью при решении сложных аналогий, что показывает некоторые трудности одновременного применения в адаптационном процессе студентами с хроническими заболеваниями всех логических операций.

4. Независимо от уровня развития логического мышления, студенты с ОВЗ в новых или субъективно трудных учебных ситуациях могут иметь высокую мотивацию учебной деятельности, быть социально активными, контактными и адаптированными.

5. С академической адаптацией связаны временные показатели выполнения когнитивных тестов. Увеличение времени на когнитивные операции способствует академической адаптации студентов с ОВЗ.

Ограничения исследования

Данное исследование основано на компаративном анализе. Основным его ограничением является отсутствие дифференциации диагноза студентов с ОВЗ. Мы полагаем, что возможны различия взаимосвязей характеристик академической адаптации студентов и их когнитивных функций. Вместе с тем, поскольку количество студентов с ОВЗ невелико, исследования с использованием математических методов, чувствительных к численности выборки весьма затруднительно. Тем не менее, качественно-количественные исследования в данном направлении весьма важны для создания условий академической адаптации студентов с ОВЗ при этом принципиально понимание напряженности адаптационных механизмов у студентов с ОВЗ, их энергозатратность. Исходя из нашего исследования, наиважнейшей является индивидуализация образовательной траектории студентов с ОВЗ, более гибкие требования к темпу и стратегии овладения материалом в связи с несколько отличающимися от других студентов показателями внимания и психофизиологических аспектов адаптации. Снижение коммуникативного компонента академической адаптации может быть частично компенсировано за счет более активного включения студентов в различные формы академической активности (не только образовательной, но и научной, досуговой, общественной и т.д.), формирования инклюзивной культуры, связанной с признанием приемлемости различных вариантов развития у всех участников образовательного процесса, а также развития коммуникативной компетентности у обучающихся с ОВЗ как в вузе, так и на предшествующих ступенях образования. Полагаем необходимым также совершенствование механизмов саморегуляции, включая психофизиологические аспекты, для более успешной адаптации студентов с ОВЗ в вузе.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Минобрнауки России в рамках выполнения государственного задания по теме «Академическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья» (проект № FSRR-2020-0003)

ЛИТЕРАТУРА

1. Kendall L. Higher education and disability: Exploring student experiences // Cogent Education. 2016. Vol. 3(1). DOI: 10.1080/2331186X.2016.1256142
2. Costello Carla A., Sharon L., Stone M. Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities // The Journal of Postsecondary Education and Disability. 2012. Vol. 25. pp. 119-129.
3. Wagner M., Newman L., Cameto R., Garza N., Levine P. After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) // Menlo Park, CA:

- SRI International. 2005.
4. Voloshnikova L.M., Kukuev E.A., Ogorodnova O.V. Resilience in the structure of academic mobility of students with disabilities // PRIMO ASPECTU. 2019. №4 (40). pp. 68-79. DOI: 10.35211/2500-2635-2019-4-40-68-79.
5. Grimes S., Scevak J., Southgate E., Buchanan R. Non-disclosing students with disabilities or learning challenges: characteristics and size of a hidden population // The Australian Educational Researcher. 2017. Vol. 44. pp.425-441. DOI: 10.1007/s13384-017-0242-y.
6. Мещерякова Н.Н., Роготнева Е.Н., Социальная и психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к системе профессионального образования. Опыт социологических исследований // Вестник науки Сибири. 2018. №4 (31). С. 25-43.
7. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological inquiry. 2000. Vol.11. pp. 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
8. Lipka O., Sarid M., Aharoni Zorach I., Bufman A., Hagag A.A., Peretz H. Adjustment to Higher Education: A Comparison of Students With and Without Disabilities // Front. Psychol. 2020. Vol. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00923
9. Altarawneh R. Psychological and Social Adjustment of Students with disabilities at Mu'tah University // Journal of the Faculty of Education of Al-Azhar University. 2018. No 180 (part I).
10. Gage N., Lierheimer K., Goran L. Characteristics of Students With High-Incidence Disabilities Broadly Defined // Journal of Disability Policy Studies. 2012. Vol.23(3). pp.168 - 178. DOI: 10.1177/1044207311425385
11. McMillan J., Jarvis J. Mental Health and Students with Disabilities: A Review of Literature // Australian Journal of Guidance and Counselling. 2013. Vol. 23(2). pp.236-251. DOI: 10.1017/jgc.2013.14
12. Cazan Ana-Maria. Self regulated learning strategies - Predictors of academic adjustment // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 33. pp.104-108. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.092
13. Albadareen G. S. Cognitive Emotion Regulation Strategies as Predictors of Academic Achievement among University Students // Journal of Educational and Psychological Studies. 2016. Vol.10. pp.680-686. DOI: 10.24200/jeps.vol10iss4pp680-686
14. Fleming A.R., Edwin M., Hayes J.A., Locke B.D., Lockard A.J. Treatment-Seeking College Students With Disabilities: Presenting Concerns, Protective Factors, and Academic Distress // Rehabilitation Psychology. 2018. Vol.63. pp.55-67. DOI: 10.1037/rep0000193
15. Liran B.H., Miller P. The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students // Journal of Happiness Studies. 2019. Vol.20. pp. 51-65. DOI: 10.1007/s10902-017-9933-3.
16. Моросанова В.И., Аванесян Г.М. Ресурсный подход к психологическому капиталу и осознанной саморегуляции человека // Актуальная психология. Научный вестник. 2020. №1(6), 88-99.
17. Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Регуляторные, когнитивные и личностные предикторы успешности овладения русским языком у учеников с различным уровнем осознанной саморегуляции // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 109-129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129
18. Krisher H., Zipora S. Factors in the Adjustment and Academic Achievement of College Students with Learning Disabilities in Israel // International Research in Higher Education. 2015. Vol.1(1). DOI: 10.5430/irhe.v1n1p125
19. Dong S., Lucas S.M. Psychological Profile of University Students with Different Types of Disabilities // Journal of College Student Development, 2014. Vol. 55. pp.481 - 485. DOI: 10.1353/csd.2014.0044
20. Leontiev D.A. Autoregulation, resources, and personality potential //Siberian Journal of Psychology. 2016. №62. pp.18-37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
21. Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents // Psychological Science. 2005. № 16 (12). pp. 939-944. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
22. Csikszentmihalyi M. Materialism and the evolution of consciousness // Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World / eds. By T. Kasser A.D. Kanner Washington (DC) // American Psychological Association. 2004. pp. 91-106. DOI: 10.1037/10658-006
23. Gnams T., Nusser L. The Longitudinal Measurement of Reasoning Abilities in Students With Special Educational Needs // Frontiers in Psychology. 2019. Vol.10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00232.
24. Motamedi H. M., Sheikhi H., Sheikhi A., Mastalizadeh H., Saadatifar B., Kouhi B. Relationship between Thinking Styles, Academic Adjustment, and Homesickness in Students of Zabol University of Medical Sciences // Specialty Journal of Medical Research and Health Science. 2019. Vol. 4 (2). pp. 17-21.
25. Дьяченко В.Г., Костякова Т.А., Пчелина И.В. Врачебные кадры Дальнего Востока. Виток кризиса. Хабаровск: Издательство ГБОУ ВПО ДВГМУ, 2012. 424 с. ISBN: 978-5-85797-275-5
26. Солдатов А.А., Ковтун О.Е., Радзиевская Н.Г., Калашников С.С., Щербаков И.В., Соловьева Н.В., Солдатов В.А. Нарушение функции центральной нервной системы при хронических заболеваниях студентов // International Journal on Immunorehabilitation. 2010. Т. 12. № 2. С. 241
27. McIntyre J. C., Worsley J., Corcoran R., Woods P.H., Bentall R.P. Academic and non-academic predictors of student psychological distress: the role of social identity and loneliness // Journal of Mental Health. 2018. Vol. 27. № 3. pp. 230-239. DOI: 10.1080/09638237.2018.1437608.

28. Pho H., Schartner A. Social contact patterns of international students and their impact on academic adaptation // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2019. DOI: 10.1080/01434632.2019.1707214
29. Puff J., Kolomeyer E., McSwiggan M., Pearte C., Lauer B.-A., Renk K. Depression as a mediator in the relationship between perceived familial criticism and college adaptation // *Journal of American College Health*. 2016. Vol. 64. № 8. pp. 604-612. DOI: 10.1080/07448481.2016.1210612
30. Виноградова Н.И., Кохан С.Т., Антонов В.Л. Психологические механизмы становления профессионального здоровья студентов с ОБЗ // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-2. С. 324-328.
31. Кривоногова К.Д., Разумникова О.М. Особенности когнитивного статуса студентов с нарушением слуха: значение для инклюзивного образования // *Клиническая и специальная психология*. 2019. Том 8. № 2. С. 38-52. DOI: 10.17759/cpse.2019080203
32. Пискун О.Е. Влияние особенностей интеллекта на адаптацию студентов к обучению в техническом вузе // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2011. № 11 (81). С. 123-126

REFERENCES

1. Kendall L. Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 2016, vol. 3(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1256142
2. Costello Carla A., Sharon L., Stone M. Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2012. Vol. 25. pp. 119-129.
3. Wagner M., Newman L., Cameto R., Garza N., Levine P. After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) // Menlo Park, CA: SRI International. 2005.
4. Voloshnikova L.M., Kukuev E.A., Ogorodnova O.V. Resilience in the structure of academic mobility of students with disabilities. *PRIMO ASPECTU*, 2019, no. 4 (40). pp. 68-79. DOI: 10.35211/2500-2635-2019-4-40-68-79.
5. Grimes S., Scevak J., Southgate E., Buchanan R. Non-disclosing students with disabilities or learning challenges: characteristics and size of a hidden population. *The Australian Educational Researcher*, 2017, vol. 44, pp. 425-441. DOI: 10.1007/s13384-017-0242-y.
6. Meshcheryakova N.N., Rogotneva E.N., Social and psychological adaptation of students with disabilities to the system of professional education. Experience of sociological research. *Bulletin of Science of Siberia*, 2018, no. 4 (31), pp. 25-43.
7. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 2000, vol. 11, pp. 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
8. Lipka O., Sarid M., Aharoni Zorach I., Bufman A., Hagag A.A., Peretz H. Adjustment to Higher Education: A Comparison of Students With and Without Disabilities. *Front. Psychol.* 2020, vol. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00923
9. Altarawneh R. Psychological and Social Adjustment of Students with disabilities at Mu'tah University. *Journal of the Faculty of Education of Al-Azhar University*, 2018, no. 180 (part I).
10. Gage N., Lierheimer K., Goran L. Characteristics of Students With High-Incidence Disabilities Broadly Defined. *Journal of Disability Policy Studies*, 2012, vol. 23 (3), pp.168-178. DOI: 10.1177/1044207311425385
11. McMillan J., Jarvis J. Mental Health and Students with Disabilities: A Review of Literature. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 2013, vol. 23 (2), pp. 236-251. DOI: 10.1017/jgc.2013.14
12. Cazan Ana-Maria. Self regulated learning strategies – Predictors of academic adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 33, pp. 104-108. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.092
13. Albadareen G. S. Cognitive Emotion Regulation Strategies as Predictors of Academic Achievement among University Students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 2016, vol. 10, pp. 680-686. DOI: 10.24200/jeps.vol10iss4pp680-686
14. Fleming A.R., Edwin M., Hayes J.A., Locke B.D., Lockard A.J. Treatment-Seeking College Students With Disabilities: Presenting Concerns, Protective Factors, and Academic Distress. *Rehabilitation Psychology*, 2018, vol. 63, pp. 55-67. DOI: 10.1037/rep0000193
15. Liran B.H., Miller P. The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 2019, vol. 20, pp. 51-65. DOI: 10.1007/s10902-017-9933-3.
16. Morosanova V.I., Avanesyan H.M. The resource-based approach to psychological capital and human's conscious regulation. *Modern Psychology. Scientific Bulletin*, 2020, vol. 1(6), pp.88-99.
17. Bondarenko I. N., Morosanova V. I., Fomina T. G. Regulatory, cognitive and personal predictors of success in mastering the Russian language in students with different levels of conscious self-regulation. *RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2020, no. 1, pp. 109-129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129
18. Krisher H., Zipora S. Factors in the Adjustment and Academic Achievement of College Students with Learning Disabilities in Israel. *International Research in Higher Education*, 2015, vol. 1 (1). DOI: 10.5430/irhe.v1n1p125
19. Dong S., Lucas S.M. Psychological Profile of University Students with Different Types of Disabilities. *Journal of*

- College Student Development*, 2014, vol. 55, pp. 481-485. DOI: 10.1353/csd.2014.0044
20. Leontiev D.A. Autoregulation, resources, and personality potential. *Siberian Journal of Psychology*, 2016, no. 62, pp. 18-37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
 21. Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 2005, no. 16 (12), pp. 939-944. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
 22. Csikszentmihalyi M. Materialism and the evolution of consciousness // Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World / eds. By T. Kasser A.D. Kanner Washington (DC). *American Psychological Association*, 2004, pp. 91-106. DOI: 10.1037/10658-006
 23. Gnambs T., Nusser L. The Longitudinal Measurement of Reasoning Abilities in Students With Special Educational Needs. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00232.
 24. Motamedi H. M., Sheikhi H., Sheikhi A., Mastalizadeh H., Saadatifar B., Kouhi B. Relationship between Thinking Styles, Academic Adjustment, and Homesickness in Students of Zabol University of Medical Sciences. *Specialty Journal of Medical Research and Health Science*, 2019, vol. 4 (2), pp. 17-21.
 25. Dyachenko V. G., Kostakova T. A., Pchelina I. V. Medical personnel of the Far East. A round of crisis. Khabarovsk: Publishing HOUSE gbou VPO DVSMU, 2012. 424 p. ISBN: 978-5-85797-275-5
 26. Soldatov A. A., Kovtun O. E., Radzievskaya N. G., Kalashnikov S. S., Shcherbakov I. V., Solovieva N. V., Soldatov V. A. Violation of the Central nervous system function in chronic diseases of students. *International Journal on Immunorehabilitation*, 2010, vol. 12, no. 2, p. 241.
 27. McIntyre J. C., Worsley J., Corcoran R., Woods P.H., Bentall R.P. Academic and non-academic predictors of student psychological distress: the role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health*, 2018, vol. 27, no. 3, pp. 230-239. DOI: 10.1080/09638237.2018.1437608.
 28. Pho H., Schartner A. Social contact patterns of international students and their impact on academic adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2019. DOI: 10.1080/01434632.2019.1707214
 29. Puff J., Kolomeyer E., McSwiggan M., Pearte C., Lauer B.-A., Renk K. Depression as a mediator in the relationship between perceived familial criticism and college adaptation. *Journal of American College Health*, 2016, vol. 64, no. 8, pp. 604-612. DOI: 10.1080/07448481.2016.1210612
 30. Vinogradova N.I., Kohan S.T., Antonov V.L. Psychological mechanisms for the development of professional health of students with HIA. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 58-2, pp. 324-328.
 31. Krivonogova K.D., Razumnikova O.M. Features of the cognitive status of students with hearing impairment: significance for inclusive education. *Clinical and special psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 38-52. DOI: 10.17759/cpse.2019080203
 32. Piskun O.E. The influence of intelligence features on the adaptation of students to study at a technical university. *Scientific notes of the university named after P.F. Lesgaft*, 2011, vol. 11, no. 81, pp. 123-126.

Информация об авторах

Шамионов Раиль Мунирович

(Россия, Саратов)

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
E-mail: shamionov@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8358-597X.

Григорьева Марина Владимировна

(Россия, Саратов)

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и психодиагностики

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2541-2186

Созонник Алексей Владимирович

(Россия, Саратов)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

E-mail: sznnik@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3930-2674

Information about the authors

Rail M. Shamionov

(Russia, Saratov)

Doctor of Psychology,
Professor,

Head of the Department of Social Psychology of Education and Development
Saratov State University

E-mail: shamionov@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8358-597X.

Marina V Grigorieva

(Russia, Saratov)

Doctor of Psychology,
Professor,

Head of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics
Saratov State University

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2541-2186

Alexey V. Sozonnik

(Russia, Saratov)

PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Social Psychology of Education and Development
Saratov State University

E-mail: sznnik@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3930-2674

Григина Елена Сергеевна

(Россия, Саратов)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ
СО «ЦАРИ»

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8766-9668

Силютин Наталья Геннадьевна

(Россия, Саратов)

Лаборант-исследователь

НМЦ психологической поддержки семей, имеющих
детей с особыми образовательными потребностями

E-mail: 79204123341@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-5198-962X

Протасов Павел Александрович

(Россия, Саратов)

Лаборант-исследователь

НМЦ психологической поддержки семей, имеющих
детей с особыми образовательными потребностями

E-mail: protasovpa213@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1451-4582

Elena S. Grinina

(Russia, Saratov)

PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Rehabilitation
Technologies on the basis of GAU SO "TSARI"

Saratov State University

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8766-9668

Natalia G. Silyutina

(Russia, Saratov)

Research laboratory assistant

NMC psychological support for families with children with
special educational needs

E-mail: 79204123341@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-5198-962X

Pavel A. Protasov

(Russia, Saratov)

Research laboratory assistant

NMC psychological support for families with children with
special educational needs

E-mail: protasovpa213@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1451-4582