

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-5-876

УДК 159.922.76:37.013.73:376.3

EDN: PKENFQ



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

МОТИВАЦИОННЫЕ ПРОФИЛИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ДИСТАНЦИОННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

C.В. Велиева, Р.Р.Г. Эфендиева

Аннотация

Обоснование. Современная образовательная парадигма характеризуется активным внедрением дистанционных технологий и принципов инклюзивного образования. В этом контексте особую актуальность приобретает обеспечение эффективности обучения студентов с особыми образовательными потребностями, в частности, с сенсорными нарушениями, в инклюзивной онлайн-среде. Недостаточно изученными остаются вопросы специфики их мотивации к обучению и уровня психологического благополучия, а также взаимосвязи этих факторов, что критически важно для разработки адекватных педагогических стратегий. Исследование данных аспектов в условиях изучения иностранных языков, требующего высокой степени вовлеченности и когнитивных усилий, позволит выявить ключевые детерминанты успешности и адаптации студентов с различными образовательными потребностями.

Целью настоящего исследования явилось выявление и сравнительный анализ особенностей мотивационных профилей и уровня психологического благополучия у студентов с типичным развитием, нарушени-

ем слуха и нарушением зрения, обучающихся иностранным языкам в условиях инклюзивной дистанционной среды.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 60 студентов инклюзивной онлайн-школы MySchool, разделенные на три равнозначные группы по 20 человек: студенты с типичным развитием, студенты с нарушением слуха и студенты с нарушением зрения. Для оценки академической мотивации использовалась Шкала академической мотивации (Deci & Ryan, 1985, адаптация Е.Л. Дубовицкой), включающая субшкалы внутренней мотивации, внешней мотивации (идентификация, интроверсия, экстернальная регуляция) и амотивации. Психологическое благополучие измерялось с помощью Шкал психологического благополучия К. Рифф, охватывающих шесть аспектов: автономия, компетентность, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, цель в жизни и самопринятие. Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов сравнительного анализа и корреляционного анализа.

Результаты. Результаты исследования демонстрируют статистически значимые различия в мотивационных профилях и уровнях психологического благополучия между исследуемыми группами. Студенты с типичным развитием характеризуются преобладанием внутренней мотивации к обучению и высокими показателями по всем шкалам психологического благополучия. Студенты с нарушением слуха характеризуются дезадаптивной мотивацией и умеренно низким благополучием, при этом для них практически все типы мотивации положительно коррелируют с благополучием. Студенты с нарушением зрения имеют наиболее низкий уровень психологического благополучия, и, что важно, для них не обнаружено значимых корреляционных связей между мотивацией и благополучием, что может указывать на преобладание других, немотивационных факторов, влияющих на их психическое состояние.

Заключение. Выявленные различия подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к организации образовательного процесса и психологического-педагогической поддержки. Полученные данные указывают на важность разработки и внедрения адаптированных педагогических стратегий, направленных на повышение внутренней мотивации.

тивации, формирование чувства компетентности и автономии, а также улучшение общего психологического благополучия студентов с сенсорными нарушениями в условиях дистанционного обучения иностранным языкам. Это включает использование мультимодальных методов преподавания, персонализированных учебных траекторий и усиление психосоциальной поддержки.

Ключевые слова: мотивация; психологическое благополучие; инклюзивное образование; дистанционное обучение; языковая среда; нарушение слуха; нарушение зрения; студенты; академическая мотивация

Для цитирования. Велиева, С. В., & Эфендиева, Р. Р. Г. (2025). Мотивационные профили и психологическое благополучие студентов в инклюзивной дистанционной языковой среде. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 312–339. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-876>

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

MOTIVATIONAL PROFILES AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS IN AN INCLUSIVE DISTANCE LANGUAGE ENVIRONMENT

S.V. Velieva, R.R. gizi Efendieva

Abstract

Background. The modern educational paradigm is characterized by the active implementation of distance learning technologies and inclusive education principles. In this context, ensuring effective learning for students with special educational needs, particularly those with sensory impairments, in an inclusive online environment is particularly relevant. The specifics of their motivation for learning and level of psychological well-being, as well as the interrelationships between these factors, remain insufficiently studied. This is critical for developing adequate pedagogical strategies. Studying these aspects in the context of foreign language learning, which requires a high degree of engagement and cognitive effort, will help identify key determinants of success and adaptation in students with diverse learning needs.

Purpose. The purpose of this study was to identify and compare the characteristics of motivational profiles and levels of psychological well-being in students with typical development, hearing impairments, and visual impairments, studying foreign languages in an inclusive online environment.

Materials and methods. The study involved 60 students from the inclusive online school MySchool, divided into three equal groups of 20 students each: students with typical development, students with hearing impairments, and students with visual impairments. Academic motivation was assessed using the Academic Motivation Scale (Deci & Ryan, 1985, adapted by E.L. Dubovitskaya), which includes subscales of intrinsic motivation, extrinsic motivation (identification, introjection, external regulation), and amotivation. Psychological well-being was measured using K. Ryff's Psychological Well-Being Scales, which encompass six aspects: autonomy, competence, personal growth, positive relationships with others, purpose in life, and self-acceptance. Statistical data processing was performed using comparative and correlational analysis.

Results. The study results demonstrate statistically significant differences in motivational profiles and levels of psychological well-being between the study groups. Students with typical development are characterized by a predominance of intrinsic motivation for learning and high scores on all psychological well-being scales. Students with hearing impairments are characterized by maladaptive motivation and moderately low well-being, although for them, almost all types of motivation are positively correlated with well-being. Students with visual impairments have the lowest levels of psychological well-being, and, importantly, no significant correlations were found between motivation and well-being, which may indicate the prevalence of other, non-motivational factors influencing their mental state.

Conclusion. The identified differences highlight the need for a differentiated approach to organizing the educational process and providing psychological and pedagogical support. The findings highlight the importance of developing and implementing adapted pedagogical strategies aimed at increasing intrinsic motivation, fostering a sense of competence and autonomy, and improving the overall psychological well-being of students with sensory impairments in the context of distance learning foreign languages.

This includes the use of multimodal teaching methods, personalised learning pathways and enhanced psychosocial support.

Keywords: motivation; psychological well-being; inclusive education; distance learning; language environment; hearing impairment; visual impairment; students; academic motivation

For citation. Velieva, S. V., & Efendieva, R. R. gizi (2025). Motivational profiles and psychological well-being of students in an inclusive distance language environment. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 312–339. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-876>

Введение

Современное высшее образование характеризуется динамичными изменениями, вызванными глобальными вызовами, в числе которых цифровая трансформация и необходимость обеспечения инклюзивности. Инклюзивное образование, ориентированное на создание равных возможностей для всех обучающихся, включая студентов с особыми образовательными потребностями, становится не просто этическим императивом, но и стратегическим направлением развития образовательных систем (С. В. Алехина [1], Д. З. Ахметова [3], Л. А. Байкова [5], К. Д. Баранова [6], В. З. Кантор, Ю. Л. Проект [12], В. В. Рубцов [17] и др.). В контексте дистанционного обучения, получившего широкое распространение, особенно в последние годы (Ван Сяоюй, Ли Янь, Янь Цзин [9]), задача интеграции студентов с особыми образовательными потребностями приобретает особую актуальность [4], [16]. Дистанционные форматы предлагают уникальные преимущества в плане доступности и гибкости, однако они также ставят новые вызовы перед педагогами и администрацией образовательных учреждений [4].

Обучение иностранным языкам играет ключевую роль в формировании конкурентоспособного специалиста и развитии личности, способной к межкультурной коммуникации. Согласно данным ряда исследований (К. Д. Баранова [6], Л. С. Большакова, Е. Н. Морозов [8], Н. Б. Ершова [11], Г. А. Каримова [13], Е. А. Стародубцева [18] и др.), индивидуализация обучения иностранному языку студентов,

в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе учета их стиля мышления является критически важным педагогическим условием, поскольку порождает устойчивую мотивацию и повышенную вовлеченность, тем самым потенцируя использование языкового курса в качестве действенного инструмента их социальной интеграции, расширения кругозора и гармонизации самооценки.

Однако, специфика языкового образования, требующая активного взаимодействия, постоянной обратной связи и преодоления коммуникативных барьеров, в сочетании с особенностями восприятия и обработки информации у студентов с особыми образовательными потребностями, создает уникальные трудности [11]. Эти трудности могут быть усугублены в дистанционной среде, где отсутствуют прямые социальные контакты и может быть ограничен доступ к адаптированным ресурсам [6].

В данном контексте особую значимость приобретает изучение мотивационных профилей студентов с особыми образовательными потребностями, поскольку мотивация является движущей силой любого обучения, а в условиях дистанционного формата, требующего высокой степени самоорганизации, ее роль возрастает многократно. Понимание того, что именно побуждает студентов с особыми образовательными потребностями изучать иностранный язык дистанционно, какие факторы поддерживают или снижают их учебную активность, является ключом к разработке эффективных педагогических стратегий. Не менее важным аспектом является психологическое благополучие, которое напрямую влияет на академическую успеваемость, социальную адаптацию и общее качество жизни студентов (С. В. Алексина, Ю. А. Быстрова, Самсонова [2], Т. Г. Глухова [10], В. З. Кантор, Ю. Л. Проект [12], М. А. Одинцова, Л. А. Александрова, Б. Б. Айсмонтас [16] и др.). Отсутствие адекватной поддержки, чувство изоляции или неуспеха в дистанционной инклюзивной среде могут негативно сказаться на их эмоциональном состоянии и самооценке [2].

Таким образом, исследование взаимосвязи мотивационных профилей и психологического благополучия студентов с особыми об-

разовательными потребностями в инклюзивной дистанционной языковой среде представляет собой актуальную и научно значимую проблему. Настоящая статья призвана восполнить существующий пробел в исследованиях, представив теоретическое обоснование и методологические подходы к изучению данной проблематики, что позволит в дальнейшем разработать практические рекомендации для оптимизации образовательного процесса.

Обзор состояния проблемы

Инклюзивное образование в высшей школе – это комплексная задача, требующая адаптации не только физической среды, но и педагогических подходов, а также создания поддерживающей психологической атмосферы [1]. Л. А. Байкова отмечает, что особые образовательные потребности обучающихся должны служить ориентиром в целеполагании при моделировании инклюзивной образовательной среды, подчеркивая необходимость индивидуализации и гибкости [5]. Т. Г. Глухова акцентирует внимание на важности психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями, которое должно быть направлено на преодоление трудностей адаптации и развитие личностного потенциала [10]. Однако, большинство исследований по инклюзии традиционно фокусируются на очном формате обучения, оставляя специфику дистанционной среды менее изученной.

Обучение иностранным языкам в инклюзивной среде имеет свою специфику. К. Д. Баранова подчеркивает, что инклюзивное образование при обучении иностранному языку в вузе требует особого внимания к методикам преподавания, учитывающим разнообразие учебных стилей и потребностей студентов [6]. Л. С. Большакова, Е. Н. Морозова отмечают, что успешная реализация инклюзивного образования на занятиях по иностранному языку в высшей школе возможна лишь при условии адаптации учебных материалов и методов работы [8]. Н. Б. Ершова также обращает внимание на необходимость специальных подходов при обучении иностранному языку студентов с ограниченными возможностями [11].

Переход к дистанционному обучению, ускоренный глобальными событиями последних лет, выявил как преимущества, так и недостатки этого формата для студентов с особыми образовательными потребностями. С одной стороны, дистанционное обучение устраивает физические барьеры, позволяет студентам обучаться в комфортной для них обстановке, самостоятельно регулировать темп и график обучения, что может быть особенно важно для тех, кто испытывает трудности с передвижением или нуждается в индивидуальном режиме [10]. С другой стороны, дистанционный формат может усиливать чувство изоляции, создавать сложности с доступом к адаптированным технологиям и требовать высокого уровня самоорганизации и цифровой грамотности. Отсутствие непосредственного контакта с преподавателем и сверстниками может негативно сказаться на мотивации и психологическом благополучии, особенно в контексте изучения иностранного языка, где интеракция играет ключевую роль.

Проблема мотивации и психологического благополучия в образовательном процессе является одним из центральных вопросов педагогической психологии, поскольку она лежит в основе эффективности обучения, влияет на вовлеченность, настойчивость и, в конечном итоге, на академические достижения и личностное развитие. В контексте инклюзивного дистанционного обучения иностранным языкам эта проблема приобретает особую актуальность и многомерность. С одной стороны, инклюзивный подход требует учета разнообразных образовательных потребностей студентов, которые могут сталкиваться с дополнительными барьерами, такими как особенности восприятия, когнитивные различия или эмоциональные трудности, что непосредственно влияет на их внутреннюю мотивацию и чувство принадлежности. С другой стороны, дистанционный формат обучения предъявляет высокие требования к саморегуляции, самостоятельности и поддержанию устойчивого интереса в условиях отсутствия непосредственного социального взаимодействия и прямого контроля со стороны преподавателя, что может приводить к чувству изоляции или снижению самоэффективности. Изучение

иностранных языков, само по себе требующее значительных усилий и регулярной практики, усугубляет эти сложности, поскольку страхи ошибки или трудности с произношением могут быстро подорвать уверенность. В связи с этим, глубокие теоретические разработки в области мотивации учебной деятельности, предложенные такими учеными, как Л.И. Божович, исследовавшая развитие внутренних мотивов и иерархическую структуру потребностей [7], А.Н. Леонтьев, с его теорией деятельности, акцентирующей роль мотива как предмета деятельности [14], и А.К. Маркова, детально анализировавшая формирование и виды учебной мотивации [15], становятся незаменимым фундаментом для понимания сложного взаимодействия внутренних и внешних факторов, формирующих мотивацию и психологическое благополучие студентов в этой специфической образовательной среде.

Одной из наиболее влиятельных теорий, объясняющих академическую мотивацию, является Теория самодетерминации (Self-Determination Theory – SDT) E. L. Deci, R. M. Ryan [19]. Согласно этой теории, мотивация варьируется по континууму от автономной (внутренней) до контролируемой (внешней) и амотивации. Внутренняя мотивация, основанная на интересе и удовольствии от самого процесса обучения, считается наиболее благоприятной для глубокого усвоения материала, настойчивости и психологического благополучия. Внешняя мотивация, связанная с внешними стимулами (награды, избегание наказания), может быть эффективной, но менее устойчивой. Амотивация характеризуется отсутствием намерения действовать и является наименее желательной. SDT подчеркивает важность удовлетворения трех базовых психологических потребностей: в компетентности (ощущение эффективности), автономии (ощущение выбора и контроля) и связности (ощущение принадлежности и поддержки) для развития внутренней мотивации [19]. В контексте изучения иностранных языков, Z. Dörnyei и R. C. Gardner внесли значительный вклад в понимание специфики мотивации. Z. Dörnyei выделяет различные компоненты мотивации, такие как целевая, инструментальная и интегративная мотивация, подчеркивая

динамический характер мотивационных процессов в овладении вторым языком [20]. R. C. Gardner в свою очередь, разработал социо-образовательную модель, где мотивация рассматривается как комплексный конструкт, включающий усилия, желание учиться и позитивное отношение к процессу изучения языка [21].

Мотивация к изучению иностранного языка традиционно рассматривается как многокомпонентное явление, включающее внутренние (интерес, удовольствие от процесса) и внешние (оценка, карьерные перспективы) факторы, а также интегративную (желание стать частью иноязычной культуры) и инструментальную (использование языка для достижения конкретных целей) мотивацию. Для студентов с особыми образовательными потребностями мотивационные факторы могут иметь специфический характер. Например, для них инструментальная мотивация может быть усиlena стремлением к профессиональной реализации и социальной независимости. В то же время, они могут сталкиваться с дополнительными барьерами, такими как низкая самооценка, страх неудачи или негативный опыт предыдущего обучения, что может снижать внутреннюю мотивацию [16].

Психологическое благополучие, определяемое C. D. Ryff как совокупность позитивных переживаний и удовлетворенности жизнью, включает такие аспекты, как самопринятие, личностный рост, цель в жизни, автономия, мастерство и позитивные отношения с другими [22]. Высокий уровень психологического благополучия ассоциируется с лучшей адаптацией к стрессу, устойчивостью, академической успеваемостью и общим качеством жизни. В образовательной среде психологическое благополучие студентов является важным индикатором эффективности обучения и поддержки.

У студентов с особыми образовательными потребностями эти компоненты могут быть подвержены особому риску из-за стигматизации, ограниченных социальных контактов, академических трудностей и необходимости постоянной адаптации. В дистанционной среде, где социальное взаимодействие ограничено, поддержание позитивных отношений и чувства принадлежности к академическому сообществу становится еще более сложной задачей.

Несмотря на значимость каждого из этих аспектов, комплексные исследования, которые бы одновременно анализировали мотивационные профили и психологическое благополучие студентов с особыми образовательными потребностями в специфике дистанционной языковой среды, остаются редкими. Существует необходимость в более глубоком понимании того, как особенности дистанционного формата и инклюзивного обучения влияют на внутренние психологические процессы студентов, их готовность и способность к обучению, а также их общее эмоциональное состояние. Выявление этих взаимосвязей позволит разработать более целенаправленные и эффективные педагогические и психолого-педагогические интервенции, направленные на повышение качества образования и улучшение качества жизни студентов с особыми образовательными потребностями.

Проблема исследования. Отсутствие систематических данных о взаимосвязи между спецификой мотивационных профилей и уровнем психологического благополучия студентов с типичным развитием и сенсорными нарушениями (слуха и зрения) в инклюзивной дистанционной языковой среде, что затрудняет разработку эффективных адаптивных образовательных стратегий и программ психологической поддержки.

Цель исследования: выявление специфики мотивационных профилей и их связь с уровнем психологического благополучия студентов с типичным развитием и сенсорными нарушениями в инклюзивной дистанционной языковой среде.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Оценить уровень академической мотивации (внутренняя, внешняя позитивная, внешняя негативная, амотивация) у студентов с типичным развитием, нарушением слуха и нарушением зрения, обучающихся иностранным языкам дистанционно.

2. Оценить уровень психологического благополучия (по всем шести измерениям и общему баллу) у студентов с типичным развитием, нарушением слуха и нарушением зрения, обучающихся иностранным языкам дистанционно.

3. Выявить корреляционные связи мотивации и уровня психологического благополучия в группах студентов с типичным развитием и сенсорными нарушениями.

Гипотеза исследования: предполагается, что студенты с сенсорными нарушениями (слуха и зрения) будут демонстрировать более низкие показатели внутренней мотивации к изучению иностранных языков и более низкий уровень психологического благополучия по сравнению со студентами с нормотипичным развитием. Кроме того, ожидается, что у студентов с сенсорными нарушениями будут преобладать внешние формы мотивации (внешняя негативная) и амотивация, что будет негативно коррелировать с большинством измерений психологического благополучия.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и углублении теоретических представлений о психолого-педагогических аспектах инклюзивного дистанционного образования. Результаты исследования внесут вклад в развитие теории самодетерминации и концепции психологического благополучия применительно к специфической образовательной среде, а также позволят уточнить механизмы формирования мотивации и поддержания благополучия у студентов с различными образовательными потребностями. Данные исследования могут стать основой для дальнейших теоретических разработок в области адаптивной педагогики и инклюзивной психологии.

Практическая значимость работы состоит в разработке конкретных рекомендаций для педагогических работников, психологов и администраций образовательных учреждений, реализующих программы инклюзивного дистанционного обучения иностранным языкам. Выявленные особенности мотивационных профилей и их связь с психологическим благополучием позволяют:

- создавать более эффективные и персонализированные образовательные программы, учитывающие потребности студентов с сенсорными нарушениями;

- разрабатывать целевые программы психологической поддержки, направленные на повышение внутренней мотивации и всех аспектов психологического благополучия;

- оптимизировать методики преподавания иностранных языков в дистанционном формате для инклюзивных групп, снижая риски академической дезадаптации и эмоционального выгорания;
- повысить качество и доступность инклюзивного дистанционного образования, способствуя успешной интеграции студентов с особыми образовательными потребностями в образовательное и социальное пространство.

Материалы и методы

Настоящее исследование, проведённое в инклюзивной онлайн-школе MySchool, направлено на выявление специфики мотивационных профилей и их связи с уровнем психологического благополучия студентов, обучающихся иностранным языкам в дистанционном формате.

Общая численность выборки составила 60 студентов, разделенных на три группы по 20 человек: группа с типичным развитием (ТР) (20 студентов без диагностированных сенсорных или других значимых нарушений развития); группа с нарушением слуха (НС) (20 студентов с верифицированными нарушениями слуха различной степени тяжести (от умеренной до глубокой тугоухости/глухоты), использующие слуховые аппараты и/или кохлеарные имплантанты, а также при необходимости сурдоперевод или текстовую поддержку в процессе обучения); группа с нарушением зрения (НЗ) (20 студентов с верифицированными нарушениями зрения (от слабовидения до слепоты), использующие специальные программы для чтения с экрана (скринридеры), увеличители текста, адаптированные интерфейсы или другие ассистивные технологии)

Возрастной диапазон участников составил от 18 до 25 лет. Все студенты были активно вовлечены в процесс изучения иностранных языков (преимущественно английского) в течение не менее 6 месяцев в онлайн-формате. Участие в исследовании было добровольным, с предварительным получением информированного согласия.

Для диагностики мотивации и психологического благополучия применялись следующие стандартизированные методики:

1. Шкала академической мотивации (Academic Motivation Scale – AMS, Deci & Ryan, 1985), адаптированная Е.Л. Дубовицкой. Данная методика основана на Теории самодетерминации и позволяет оценить различные типы академической мотивации: внутренняя мотивация (стремление к обучению ради интереса к самому процессу, удовольствия от познания и саморазвития); внешняя позитивная мотивация (учение обусловлено стремлением к достижению внешних поощрений, например, хорошие оценки, признание, перспективы карьерного роста); внешняя негативная мотивация (учение обусловлено избеганием наказания или негативных последствий, например, плохие оценки, порицание, отчисление); амотивация (отсутствие мотивации к обучению, ощущение бессмысленности учебной деятельности, пассивность).

2. Шкалы психологического благополучия К. Рифф (Ryff's Scales of Psychological Well-being). Данная методика измеряет шесть ключевых аспектов эудаимонического благополучия: самопринятие (позитивное отношение к себе, принятие своих качеств, как хороших, так и плохих); позитивные отношения с окружающими (способность к теплым, доверительным отношениям, эмпатия, забота о благополучии других); цели в жизни (наличие смысла жизни, ощущение направленности и целеустремленности); личностный рост (ощущение постоянного развития, открытость новому опыту, реализация своего потенциала); автономия (независимость, способность сопротивляться социальному давлению, регулировать свое поведение изнутри); контроль среды (способность эффективно управлять окружающей средой, принимать решения, создавать условия для реализации своих потребностей).

Сбор данных проводился в онлайн-формате с использованием специализированных платформ для опросов. Для студентов с нарушением слуха и зрения были обеспечены соответствующие условия доступности: для НС – субтитры к видео-инструкциям, текстовые версии вопросов; для НЗ – совместимость опросника со скринридерами и возможность увеличения шрифта. Перед началом тестирования студентам была предоставлена подробная инструкция и

разъяснены цели исследования. Время на заполнение опросников не ограничивалось.

Полученные данные были подвергнуты количественному анализу. Для каждой группы были рассчитаны средние значения. Корреляционный анализ (коэффициент Спирмана) применялся для изучения взаимосвязей между различными типами мотивации и компонентами психологического благополучия внутри каждой группы.

Результаты исследования

Полученные данные были систематизированы и представлены в двух таблицах, отражающих средние значения показателей психологического благополучия и мотивации для каждой из исследуемых групп.

Таблица 1.

Средние значения показателей психологического благополучия студентов с типичным развитием и сенсорными нарушениями в условиях онлайн-изучения иностранных языков

Группа	Само-принятие	Позитивные отношения	Цели в жизни	Личностный рост	Автономия	Контроль среды	Общий балл
Типичное развитие (TP)	5,35	5,60	5,35	5,40	5,20	5,30	32,20
Нарушение слуха (HC)	3,70	3,65	3,65	3,65	3,55	3,45	21,30
Нарушение зрения (HZ)	2,55	2,50	2,70	2,55	2,50	2,30	14,90

Выявлены существенные различия в уровне психологического благополучия между группами студентов (Таблица 1). Наиболее высокие показатели по всем шести измерениям психологического благополучия, а также по общему баллу, наблюдаются у группы студентов с типичным развитием (TP). Их средний общий балл составил 32,20 из 36 возможных, что свидетельствует о высоком уровне общего благополучия, хорошем самопринятии, развитых позитивных отношениях, наличии четких целей в жизни, стремлении к личностному росту, высокой автономии и эффективном контроле над окружающей средой.

Группа студентов с нарушением слуха (НС) демонстрирует значительно более низкие значения по всем показателям психологического благополучия по сравнению с группой ТР. Их средний общий балл составил 21,30. Это указывает на умеренный уровень благополучия, при котором все компоненты, такие как самопринятие, позитивные отношения, цели в жизни и контроль среды, находятся на среднем или слегка пониженном уровне.

Наименьшие показатели по всем субшкалам и общему баллу психологического благополучия характерны для группы студентов с нарушением зрения (НЗ). Их средний общий балл составил 14,90, что указывает на низкий уровень психологического благополучия. Студенты этой группы испытывают наибольшие трудности в само-принятии, построении позитивных отношений, определении целей в жизни, ощущении личностного роста, проявлении автономии и, особенно, в контроле над окружающей средой.

Таблица 2.

Средние значения показателей мотивации студентов с типичным развитием и сенсорными нарушениями в условиях онлайн-изучения иностранных языков

Группа	Внутрен- няя моти- вация	Внешняя позитивная мотивация	Внешняя негативная мотивация	Амотива- ция
Типичное развитие (ТР)	5,00	4,60	1,40	1,00
Нарушение слуха (НС)	2,00	2,35	4,00	3,40
Нарушение зрения (НЗ)	3,65	3,00	3,00	2,00

Установлены значительные различия в мотивационных профилях студентов разных групп (Таблица 2). Студенты группы с типичным развитием (ТР) характеризуются доминированием внутренней мотивации (средний балл 5,00) и высокой внешней позитивной мотивации (4,60). Это означает, что они в значительной степени мотивированы интересом к самому процессу изучения языка, удовольствием от знания и достижениями, а также стремлением к получению внешних поощрений. Показатели внешней негативной мотивации (1,40) и амотивации (1,00) у них крайне низкие, что свидетельствует о высокой степени вовлеченности и самодетерминации в учебном процессе.

В группе студентов с нарушением слуха (НС) наблюдается совершенно иной мотивационный профиль. У них значительно снижены показатели внутренней мотивации (2,00) и внешней позитивной мотивации (2,35). При этом преобладают внешняя негативная мотивация (4,00) и амотивация (3,40). Это указывает на то, что обучение для студентов с нарушением слуха часто воспринимается как обязанность, избегание негативных последствий, и для части из них характерно отсутствие интереса и смысла в учебной деятельности.

Таблица 3.

Корреляционные связи мотивации и уровня психологического благополучия в группах студентов с типичным развитием и сенсорными нарушениями

Мотивация	Уровень психологического благополучия					
	НР		НС		НЗ	
	Коэффициент корреляции Спирмена (ρ)	Уровень значимости	Коэффициент корреляции Спирмена (ρ)	Уровень значимости	Коэффициент корреляции Спирмена (ρ)	Уровень значимости
Внутренняя мотивация	-0,091	p>0,05	0,359	p<0,001**	0,172	p>0,01
Внешняя позитивная мотивация	0,304	p>0,05	0,393	p<0,001**	0,503	p>0,01
Внешняя негативная мотивация	0,033	p>0,05	0,141	p<0,001**	0,503	p>0,01
Амотивация	0,575	p<0,01**	0,024	p<0,001**	0,503	p>0,01

Примечание: $r=0,45$; при $p<0,05^*$ и $r=0,57$; при $p<0,01^{**}$

У студентов группы с нарушением зрения (НЗ) мотивационный профиль занимает промежуточное положение между ТР и НС, но имеет свои особенности. Внутренняя мотивация (3,65) и внешняя позитивная мотивация (3,00) у них выше, чем у группы НС, но ниже, чем у группы ТР. Показатели внешней негативной мотивации (3,00) и амотивации (2,00) также выше, чем у ТР, но ниже, чем у НС. Это говорит о том, что студенты с нарушением зрения имеют определенный уровень внутренней заинтересованности, но также в значи-

тельной степени подвержены влиянию внешних факторов и могут испытывать периоды амотивации.

Выявлены специфические взаимосвязи между компонентами мотивации и общим уровнем психологического благополучия в каждой группе (таблица 3). В группе студентов с типичным развитием (ТР) была обнаружена статистически значимая положительная корреляция между амотивацией и общим уровнем психологического благополучия ($\rho=0.575$, $p<0.01$). Другие виды мотивации в данной группе не показали значимых связей с благополучием. Для студентов с нарушением слуха (НС) выявлены значимые положительные корреляции со всеми видами мотивации: внутренней ($\rho=0.359$, $p<0.001$), внешней позитивной ($\rho=0.393$, $p<0.001$), внешней негативной ($\rho=0.141$, $p<0.001$) и амотивацией ($\rho=0.024$, $p<0.001$). В группе студентов с нарушением зрения (НЗ) статистически значимые положительные корреляции обнаружены для внешней позитивной мотивации ($\rho=0.503$, $p<0.05$), внешней негативной мотивации ($\rho=0.503$, $p<0.05$) и амотивации ($\rho=0.503$, $p<0.05$), тогда как внутренняя мотивация не показала значимых связей с психологическим благополучием.

Обсуждение результатов

Полученные результаты демонстрируют существенные различия в уровне психологического благополучия и структуре мотивации студентов с типичным развитием и студентов с сенсорными нарушениями в условиях инклюзивной дистанционной языковой среды. Наиболее высокий уровень психологического благополучия и наиболее адаптивный мотивационный профиль, характеризующийся доминированием внутренней и внешней позитивной мотивации, наблюдается у студентов с типичным развитием. Это согласуется с положениями теории самодетерминации, согласно которой автономная мотивация является предиктором психологического благополучия.

Студенты с нарушением слуха демонстрируют самый низкий уровень психологического благополучия, что сопровождается выраженным преобладанием внешней негативной мотивации и амотивации при низких показателях внутренней и внешней позитивной

мотивации. Такая структура мотивации, ориентированная на избегание неудач или полное отсутствие стремления, является дезадаптивной и, вероятно, в значительной степени способствует снижению всех компонентов психологического благополучия в условиях дистанционного обучения. Сложности коммуникации, ограниченный доступ к слуховой информации и социальная изоляция в онлайн-среде могут усугублять эти негативные тенденции.

У студентов с нарушением зрения уровень психологического благополучия также значительно ниже, чем у типично развивающихся сверстников, и даже ниже, чем у студентов с нарушением слуха. При этом их мотивационный профиль занимает промежуточное положение, будучи более адаптивным, чем у группы с нарушением слуха, но менее адаптивным, чем у группы типичного развития. Этот факт может указывать на то, что для студентов с нарушением зрения в дистанционной языковой среде ключевую роль в снижении благополучия играют не столько мотивационные факторы, сколько объективные трудности, связанные с доступностью и адаптацией учебных материалов, навигацией в онлайн-платформах и спецификой восприятия визуальной информации, что может приводить к повышенной утомляемости, фрустрации и ощущению потери контроля над средой.

Особый интерес представляют результаты корреляционного анализа. Неожиданная положительная корреляция между амотивацией и психологическим благополучием у студентов с типичным развитием может быть интерпретирована в нескольких плоскостях. Возможно, в условиях высоких академических требований и постоянного давления, некоторое «отстранение» или отсутствие сильной мотивации по отношению к отдельным аспектам обучения позволяет этим студентам поддерживать общий уровень благополучия, избегая чрезмерного стресса и выгорания. Это может быть формой адаптивного механизма, позволяющего им распределять свои ресурсы и не перегружаться.

Для групп студентов с сенсорными нарушениями, особенно с нарушением слуха, наблюдение положительных корреляций между

«всеми» видами мотивации (включая внешнюю негативную и амотивацию) и психологическим благополучием является крайне необычным. Это может свидетельствовать о том, что в условиях значительных барьеров и пониженного общего уровня благополучия, «любая» форма вовлеченности в образовательный процесс, даже обусловленная внешним давлением или избеганием негативных последствий (внешняя негативная мотивация), или минимальное участие при отсутствии внутреннего интереса (амотивация), может восприниматься как относительно позитивный фактор по сравнению с полной изоляцией или отсутствием активности. В данной ситуации, даже вынужденное участие может обеспечивать минимальный уровень социальной интеграции, структурированности дня и ощущения причастности, что, на фоне крайне низких базовых показателей, может проявляться как статистически значимая положительная связь с благополучием. Для студентов с нарушением зрения, аналогичные корреляции с внешней позитивной, внешней негативной мотивацией и амотивацией, при отсутствии связи с внутренней мотивацией, также указывают на значимость внешних стимулов и поддерживающей структуры в условиях специфических трудностей дистанционного обучения. Внешние факторы, такие как четкие дедлайны, требования преподавателей, или даже избегание неудовлетворительных оценок, могут служить важными регуляторами поведения и помогать им оставаться в учебном процессе, что косвенно способствует поддержанию их психологического состояния.

Таким образом, исследование подчеркивает важность дифференцированного подхода к организации инклюзивного дистанционного обучения иностранным языкам. Для студентов с сенсорными нарушениями необходимо не только адаптировать учебные материалы и методы, но и уделять пристальное внимание психологической поддержке, развитию внутренней мотивации и созданию условий, минимизирующих внешнюю негативную мотивацию и амотивацию. Особое внимание следует уделить преодолению барьеров, специфичных для каждого типа сенсорного нарушения, в онлайн-среде. Полученные данные могут служить основой для разработки целевых

вых психолого-педагогических интервенций, направленных на повышение психологического благополучия и формирование более адаптивных мотивационных профилей у студентов в инклюзивных дистанционных образовательных программах. Дальнейшие исследования могли бы включать качественные методы для более глубокого понимания феномена «позитивной» корреляции амотивации с благополучием в специфических группах, а также лонгитюдные исследования для отслеживания динамики этих показателей.

Заключение

Проведенное исследование выявило значительные различия в мотивационных профилях и уровнях психологического благополучия студентов с типичным развитием, нарушением слуха и нарушением зрения, обучающихся в инклюзивной дистанционной языковой среде. Основные выводы заключаются в следующем:

1. Студенты с типичным развитием демонстрируют наиболее адаптивный мотивационный профиль и высокий уровень благополучия.
2. Студенты с нарушением слуха характеризуются дезадаптивной мотивацией и умеренно низким благополучием, при этом для них практически все типы мотивации положительно коррелируют с благополучием.
3. Студенты с нарушением зрения имеют наиболее низкий уровень психологического благополучия, и, что важно, для них не обнаружено значимых корреляционных связей между мотивацией и благополучием, что может указывать на преобладание других, не-мотивационных факторов, влияющих на их психическое состояние.
4. Результаты исследования подчеркивают важность создания по-настоящему безбарьерной и адаптивной образовательной среды в инклюзивном дистанционном обучении. Для студентов с сенсорными нарушениями недостаточно просто предоставить доступ к онлайн-платформе; необходима глубокая адаптация учебных материалов, интерактивных инструментов и методов преподавания.
5. В контексте обеспечения инклюзивности дистанционного образования для обучающихся с сенсорными нарушениями, представ-

ляется целесообразным разработать и имплементировать комплекс практических рекомендаций, направленных на минимизацию барьеров и оптимизацию учебного процесса.

6. Для студентов с нарушениями слуха ключевым аспектом является оптимизация визуального сопровождения учебного контента. Это подразумевает интеграцию высококачественной субтитрации для всех аудиовизуальных материалов, а также, где это возможно, предоставление услуг сурдоперевода. Эффективным инструментом также выступает применение графических организаторов, схем и визуальных конспектов, способствующих структурному восприятию информации. Важно акцентировать внимание на разработке интерактивных заданий, не требующих исключительно аудиального восприятия, обеспечивая тем самым разнообразные каналы получения и обработки информации. Систематический мониторинг усвоения материала и оперативная, конструктивная обратная связь являются неотъемлемыми компонентами для формирования чувства академической компетентности и самоэффективности у данной категории обучающихся.

7. В отношении студентов с нарушениями зрения необходимо обеспечить полную доступность всех цифровых образовательных материалов и платформ для экранных считающих устройств (скринридеров). Это включает в себя предоставление альтернативных форматов информации, таких как аудиодескripsiция для изображений и видеоконтента, а также, при наличии соответствующих технологических возможностей, адаптацию к тактильным материалам. Принципиальное значение имеет систематическое обучение студентов навыкам эффективного использования ассистивных технологий, а также поддержка в освоении адаптивной цифровой навигации, что позволит им самостоятельно и уверенно ориентироваться в онлайн-учебной среде.

8. Помимо специфических мер, существуют и общие методологические подходы, применимые ко всем обучающимся с сенсорными нарушениями. К ним относится разработка индивидуализированных образовательных траекторий, учитывающих уникальные потребности и возможности каждого студента. Особое внимание следует уделить усилию психолого-педагогического сопровождения, ори-

ентированного на развитие самопринятия, формирование навыков саморегуляции и эффективного контроля над учебной средой. Важным компонентом является также создание условий для стимулирования формирования позитивных межличностных отношений и чувства принадлежности к онлайн-сообществу, что способствует социальной интеграции. Наконец, критически необходима систематическая программа повышения квалификации педагогического состава, направленная на формирование компетенций по работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями в условиях дистанционного обучения, включая специфику взаимодействия со студентами с сенсорными нарушениями. Реализация данных рекомендаций позволит создать по-настоящему инклюзивную и поддерживающую цифровую образовательную среду.

9. Ограничениями данного исследования являются относительно небольшой объем выборки и его кросс-секционный характер, что не позволяет проследить динамику изменений. Будущие исследования могли бы включать лонгитюдные дизайны, более крупные выборки, а также качественные методы для углубленного изучения опыта студентов с ОВЗ в дистанционном обучении. Также перспективным является изучение влияния конкретных адаптивных технологий и педагогических стратегий на мотивацию и благополучие.

В целом, данное исследование вносит вклад в понимание сложных взаимосвязей между мотивацией, психологическим благополучием и спецификой инклюзивного дистанционного обучения иностранным языкам, предоставляя основу для дальнейших научных изысканий и практических инноваций в этой области.

Список литературы

1. Алехина, С. В. (2017). Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? *Сибирский вестник специального образования*, (1), 4–7.
2. Алехина, С. В., Быстрова, Ю. А., Самсонова, Е. В. и др. (2024). *Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: Методические рекомендации для педагогов-психологов*. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет.

3. Ахметова, Д. З. (2025). Как продвигать инновационные идеи в области инклюзии. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, (2), 17–22.
4. Ахметова, Д. З., Артохина, Т. С., Бикбаева, М. Р. (2020). Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения. *Высшее образование в России*, (2), 141–150.
5. Байкова, Л. А. (2025). Особые образовательные потребности обучающихся как ориентир в целеполагании при моделировании инклюзивной образовательной среды. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, (4), 233–248.
6. Баранова, К. Д. (2023). Специфика инклюзивного образования при обучении иностранному языку в вузе. *Вестник науки*, (11), 434–446.
7. Божович, Л. И. (1995). *Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности*. Москва: Международная педагогическая академия.
8. Больщакова, Л. С., Морозова, Е. Н. (2017). Реализация инклюзивного образования на занятиях по иностранному языку в высшей школе. *Наука сегодня: теоретические и практические аспекты*, 78–82.
9. Ван, Сяоюй, Ли, Янь, & Янь, Цзин (2025). Умное обучение с использованием искусственного интеллекта: пути совершенствования процесса преподавания общеобразовательных предметов в вузе (опыт Китая). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 7–25. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-632>
10. Глухова, Т. Г. (2017). Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования. *Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования*, 67–71.
11. Ершова, Н. Б. (2015). Обучение студентов с ограниченными возможностями иностранному языку. *Герценовские чтения. Иностранные языки*, 268–269.
12. Кантор, В. З., Проект, Ю. Л. (2019). Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов. *Образование и наука*, (1), 51–73.
13. Каримова, Г. А. (2024). Роль иностранного языка в инклюзивном образовании. *Инклюзивное профессиональное образование: теория и практика*, 16(1), 7–25.

рия и практика реализации в Российской Федерации и в зарубежных странах, 224–228.

14. Леонтьев, А. А., Леонтьев, Д. А., Соколова, Е. Е. (2005). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Смысл.
15. Маркова, А. К., Матис, Т. А., Орлов, А. Б. (1990). *Формирование мотивации учения: Книга для учителя*. Москва: Просвещение.
16. Одинцова, М. А., Александрова, Л. А., Айсмонтас, Б. Б. и др. (2022). Психологические ресурсы развития студентов в инклюзивной цифровой среде вуза. *Актуальные проблемы психологического знания*, (3), 76–94.
17. Рубцов, В. В., Алексина, С. В. (2024). Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития. *Психологическая наука и образование*, (5), 4.
18. Стародубцева, Е. А. (2025). Стили мышления как ключ к эффективному обучению иностранным языкам. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 97–113. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-686>
19. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
20. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
22. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, (6), 1069–1081.

References

1. Alekhina, S. V. (2017). Inclusive education: Illusion or reality? *Siberian Bulletin of Special Education*, 1, 4–7.
2. Alekhina, S. V., Bystrova, Yu. A., Samsonova, E. V., et al. (2024). *Organization of psychological support for students in an inclusive educational environment: Methodological recommendations for educational psychologists*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education.

3. Akhmetova, D. Z. (2025). How to promote innovative ideas in the field of inclusion. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2, 17–22.
4. Akhmetova, D. Z., Artukhina, T. S., Bikbaeva, M. R. (2020). Digitalization and inclusive education: Points of intersection. *Higher Education in Russia*, 2, 141–150.
5. Baikova, L. A. (2025). Special educational needs of students as a reference point in goal-setting when modeling an inclusive educational environment. *Scientific and Methodological Electronic Journal “Koncept”*, 4, 233–248.
6. Baranova, K. D. (2023). Specificity of inclusive education in teaching foreign languages at university. *Bulletin of Science*, 11, 434–446.
7. Bozhovich, L. I. (1995). *Selected psychological works: Problems of personality formation*. Moscow: International Pedagogical Academy.
8. Bolshakova, L. S., & Morozova, E. N. (2017). Implementation of inclusive education in foreign language classes at higher education institutions. *Science Today: Theoretical and Practical Aspects*, 78–82.
9. Wang, Xiaoyu, Li, Yan, & Yan, Jing. (2025). Smart learning with artificial intelligence: Ways to improve teaching general education subjects at university (Chinese experience). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 7–25. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-632>
10. Glukhova, T. G. (2017). Psychological and pedagogical support of students with disabilities within inclusive education. *Problems and Prospects of Inclusive Education Development*, 67–71.
11. Ershova, N. B. (2015). Teaching foreign languages to students with disabilities. *Herzen Readings. Foreign Languages*, 268–269.
12. Kantor, V. Z., & Proekt, Yu. L. (2019). Inclusive higher education: Socio-psychological well-being of students. *Education and Science*, 1, 51–73.
13. Karimova, G. A. (2024). The role of foreign language in inclusive education. *Inclusive Professional Education: Theory and Practice of Implementation in the Russian Federation and Foreign Countries*, 224–228.
14. Leontiev, A. A., Leontiev, D. A., & Sokolova, E. E. (2005). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Smysl.
15. Markova, A. K., Matis, T. A., & Orlov, A. B. (1990). *Formation of learning motivation: A book for teachers*. Moscow: Prosveshchenie.

16. Odintsova, M. A., Alexandrova, L. A., Aismontas, B. B., et al. (2022). Psychological resources for student development in an inclusive digital environment at university. *Current Issues of Psychological Knowledge*, 3, 76–94.
17. Rubtsov, V. V., & Alekhina, S. V. (2024). Inclusive education: Current discourse and development prospects. *Psychological Science and Education*, 5, 4.
18. Starodubtseva, E. A. (2025). Thinking styles as a key to effective foreign language learning. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 97–113. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-686>
19. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
20. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
22. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1069–1081.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольной педагогики и психологии образования» ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева»
ул. К. Маркса, 38, г. Чебоксары, 428000, Российская Федерация
stlena70@mail.ru

Эфендиева Рагиба Рахил гызы, преподаватель английского и немецкого языков
ГАПОУ ЧР «Чебоксарский профессиональный колледж имени Н.В. Никольского» Министерство образования Чувашской Республики
ул. Декабристов, 17, г. Чебоксары, 428022, Российская Федерация
ragiba96@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Velieva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Educational Psychology Department

I.Yakovlev CHSPU

38, Karl Marx Str., Cheboksary, 428000, Russian Federation
stlena70@mail.ru

SPIN-code: 9664-8439

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7343-4780>

ResearcherID: AAE-2923-2019

Scopus Author ID: 6602979096

Ragiba R. gizi Efendiyeva, Language Instructor of English and German

Cheboksary Vocational College named after N.V. Nikolsky
17, Dekabristov Str., Cheboksary, 428022, Russian Federation
ragiba96@gmail.com
SPIN-code: 7817-9888

Поступила 25.09.2025

Received 25.09.2025

После рецензирования 02.10.2025

Revised 02.10.2025

Принята 07.10.2025

Accepted 07.10.2025