



Перспективы и риски развития инклюзивного образования в высших образовательных организациях: анализ мнений обучающихся

Е. Г. ОГОЛЬЦОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Высшее образование сегодня переживает период реформирования и переосмысления достигнутых результатов. Опыт внедрения инклюзии в систему образования нуждается в глубоком анализе как его перспектив, так и возможных рисков с позиций всех участников образовательного процесса.

Цель исследования – анализ ресурса и рисков инклюзии в образовательной организации с точки зрения обучающихся.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 199 студентов (189 студентов с условной нормой развития, 10 – со статусом ОВЗ) Новосибирского государственного технического университета (Российская Федерация). Использовался метод экспертных оценок, опрос, методика Н.Е. Щурковой «Круги». Методы математической статистики: χ^2 -Пирсона.

Результаты исследования. Выявлено положительное отношение студентов к инклюзивному образованию (более 85%). Обозначены рискогенные факторы в организации доступной среды (более 60%), в недостаточной готовности преподавателей к организации образовательного процесса (более 58%) и низком уровне комфортности студентов в инклюзивном пространстве вуза ($\chi^2 = 1,08$; $p = 0,78$).

Заключение. Успешная реализация инклюзивного образования зависит от удовлетворения запросов обучающихся как субъектов образовательного процесса. Рекомендуется использовать результаты исследования при перспективном планировании развития инклюзивной практики в организациях высшего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инклюзивное образование, образовательное пространство вуза, рискогенные факторы, перспективы развития

Для цитирования: Огольцова Е. Г. Перспективы и риски развития инклюзивного образования в высших образовательных организациях: анализ мнений обучающихся // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 254–267. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.16>

Поступила: 25.02.2024 | Одобрена: 13.04.2025 | Опубликовано: 31.08.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Prospects and risks for the development of inclusive education in higher educational institutions (opinion of students)

E. G. OGOLTSOVA

ABSTRACT

Introduction. An important condition for the implementation of inclusive education is the creation of a comfortable psychological climate and satisfaction of the educational needs of all involved subjects. The experience of introducing inclusion into the Russian education system allows us to draw conclusions about the effectiveness of this model, which will allow all participants in the educational process to adapt it. *The aim of the study* is to analyze the resource and risks of inclusion in an educational organization from the point of view of students.

Research methods. 199 students of the Novosibirsk State Technical University took part in the study (189 students with a conditional developmental norm, 10 with a disability status). The method of expert assessments, survey, and N.E. Shchurkova's "Circles" method were used. Methods of mathematical statistics: χ^2 -Pearson.

Research results. A positive attitude of students towards inclusive education was revealed (more than 85%). Risk factors in the organization of an accessible environment (more than 60%), insufficient readiness of teachers to organize the educational process (more than 58%) and a low level of comfort of students in the inclusive space of the university ($\chi^2 = 1.08$; $p = 0.78$) were identified.

Conclusion. The successful implementation of inclusive education depends on meeting the needs of students as subjects of the educational process. It is recommended to use the research results in long-term planning for the development of inclusive practices in higher education organizations.

KEYWORDS

inclusive education, educational space of the university, risk factors, development prospects

For Citation: Ogoltsova, E. G. (2025). Prospects and risks for the development of inclusive education in higher educational institutions (opinion of students). *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 254–267. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.16>

Received: 25 February 2025 | Approved: 13 April 2025 | Published: 31 August 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня трудно представить образовательную систему без присутствия в ней инклюзивных практик и подходов. Это воспринимается в первую очередь как обязательная тенденция, призванная адаптировать имеющиеся социальные установки и нормы под запросы всех участников образовательного процесса, способствовать развитию коммуникативных компетенций, формировать условия для равных конкурентоспособных отношений.

На протяжении последних десятилетий в основных международных соглашениях, таких как Саламанкская конвенция (ЮНЕСКО, 1994 г.) [1] и Конвенция ООН о правах инвалидов [2], подчеркивалась важность развития инклюзии, обосновывались ее основные идеи и принципы. В международном сообществе инклюзивное образование понимается как «реформа, которая поддерживает и приветствует разнообразие среди всех учащихся, нормативно-правовая база для обеспечения детей с особыми образовательными потребностями» [3]. В российской психолого-педагогической науке получило большее распространение несколько отличное понимание инклюзивного образования – это создание условий для включения обучающихся с особыми возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в основную образовательную среду. Исследователи практики отмечают, что, несмотря на значительные успехи в сфере развития инклюзии как инновации, существует ряд трудностей: отсутствие в ряде образовательных организаций доступной среды, недостаток финансирования и несовершенство материально-технической базы, подготовка квалифицированных кадров, готовых работать в инклюзивном пространстве.

Сложившаяся в образовательных организациях оценочная система ориентирована в большей степени на достижения высоких академических результатов и в меньшей степени – на личностное развитие обучающихся. Сложилась пагубная практика: с одной стороны, инклюзивное образование должно использовать такие формы, методы и технологии обучения, которые позволят всем учащимся освоить образовательный маршрут; с другой – принято выделять обучающихся с ОВЗ в особую образовательную подгруппу и создавать им особые образовательные условия. Это продуцирует проблему стигматизации и стереотипизации обучающихся с ОВЗ.

Об эффективности адаптации инклюзивных практик можно судить, опираясь как на законодательные акты в области социальной политики государства, так и на психолого-педагогические исследования в этом вопросе. Представляют интерес исследование социокультурного анализа «нетипичности» [4], которое направлено на анализ позиций субъектов образовательных отношений и характеризуют их с позиции принятия основных принципов инклюзии и готовности функционировать в инклюзивной среде. В этом контексте, заслуживает внимание позиция обучающихся, как субъекта образовательных отношений. Именно обучающиеся в большей мере «проживают» данный процесс, так как образовательный период для многих является социально значимым и эмоционально стабилизирующим. Таким образом, проблемой исследования выступает позиция обучающихся в оценке инклюзивной ситуации образовательной организации. *Цель исследования* – анализ ресурса и рисков инклюзии в образовательной организации с точки зрения обучающихся.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы реализации инклюзивной практики.

Инклюзивное образование, являясь разноплановым явлением, олицетворяет в себе как признаки инновации, так и социальные риски. Н.Н. Малофеев, предупреждая об опасности «немедленной тотальной инклюзии и безудержного восхваления ее прелестей» [5], обращает внимание на ее «рискогенные факторы, поскольку образовательная инклюзия внедряется в условиях турбулентного процесса модернизации образования, ресурсных ограничений и социальной неопределенности» [5]. Зарубежные ученые при анализе эмпирически полученных данных сделали вывод о том, что «эффективному включению инвалидов в систему общественных связей одинаково препятствуют как игнорирование проблем и изоляция, так и другая крайность – окружение чрезмерной жалостью, состраданием и защитой» [6]. Поэтому центральной идеей социальной концепции интеграции инвалидов в общество является идея равенства. М.Р. Хуснутдинова, ана-

лизируя предполагаемые риски инклюзивного образования, резюмирует их следующим образом: «Во-первых, это отсутствие индивидуального подхода к ребенку в классе, где одновременно обучаются дети с разными образовательными потребностями. Во-вторых, причина риска высокой эмоциональной нагрузки на учащегося заключается в социально-культурной, психологической неготовности большинства сверстников к восприятию одноклассника с инвалидностью как равного себе» [7]. Представляет интерес работа Л. Флориан, в которой он на основании теоретического анализа источников, отмечает плюсы и минусы инклюзивной практики. Так, зарубежный ученый выражает опасение по поводу того, что «инклюзивное образование со временем вытеснит специальное, тогда как условий в обычных учебных заведениях для обучения инвалидов разных нозологий не создается. Это вызывает определенные трудности как у обучающихся, так и у обучающихся» [8].

По мнению исследователей [9] одной из центральных проблем является принятие самими педагогами идей и принципов инклюзии. Представляет интерес исследование коллег из Великобритании, которые пытались выявить взаимосвязь между готовностью преподавателя к реализации идей инклюзии и его возрастом, педагогическим стажем и квалификацией. Анализ результатов проведенного Л.М. Волосниковой и Л.М. Ефимовой социологического опроса позволил им сделать вывод, что «лишь четверть респондентов ощущают себя профессионально и психологически готовыми к работе со студентами с ОВЗ» [10].

Еще одну проблему развития инклюзивного образования отмечают в своем исследовании ученые из Финляндии: это «неспособность обычных школ реформировать свои планы, учебные программы и обучающую среду в соответствии с потребностями инклюзивного образования» [11].

Заслуживает внимания точка зрения, высказанная некоторыми учеными о том, что «у инклюзивного образования есть много препятствий, наиболее значительные – это понимание того, что инклюзивное образование должно удовлетворять потребности всех учащихся, как с ОВЗ, так и нормотипичных» [12]. Согласны с этим мнением и коллеги из Чехии: «анализируя эффективность инклюзивного образования, следует учитывать не только его риски, но и шансы, которые оно предоставляет» [13].

2. Особенности развития инклюзивного пространства в высших образовательных организациях.

Анализ научных публикаций по вопросу современного состояния и тенденций развития инклюзивной практики в высших профессиональных образовательных организациях показывает общность проблем в зарубежных и отечественных исследованиях.

Представляют интерес ряд работ, посвященных модели инклюзивного сопровождения в системе «школа – вуз». Турецкие коллеги, исследовав социальные навыки более 1000 студентов, пришли к выводу об эффективности национальной модели инклюзивного образования, которая рассчитана на все возрастные категории обучающихся и подразумевает непрерывную интеграцию лиц с ОВЗ в образовательное пространство [14]. Российские ученые Е.Е. Лобанова и соавторы в своей работе обозначили ряд противоречий и рисков при отсутствии целостного и системного подхода в вопросе инклюзивного образования на протяжении всего образовательного цикла. Они высказали мнение о том, что многие риски возможно было максимально нивелировать при формировании у обучающихся готовности к взаимодействию со сверстниками с ОВЗ в более раннем возрасте [15].

Формированию готовности студентов к совместной образовательной деятельности со сверстниками с ОВЗ посвящен цикл исследовательских работ.

Х. Аласим, рассматривая этот процесс в динамике в высших научных организациях Саудовской Аравии, определил следующие факторы: недостаточно развитие коммуникативные умения и навыки студентов [16]. Основополагающую роль коммуникативной компетенции в вопросе формирования готовности студентов к взаимодействию со сверстниками с нозологиями подчеркивали С. Оцет и соавторы анализируя данный фактор у студентов – будущих преподавателей физической культуры в высших образовательных организациях Мадрида [17]. К. Бюшер, осуществляя теоретический анализ по обозначенному вопросу, подчеркивал первостепенную роль преподавателя в формировании готовности студентов к взаимодействию в рамках инклюзивного пространства [18].

Проблема готовности профессорско-преподавательских кадров реализовывать инклюзивные принципы обсуждается в целом ряде работ. Определяя демотивирующие составляющие данного процесса, С.В. Алехина, Е.В. Самсонова и Т.А. Юдина определяют их как «формальный контроль, дефицит финансовых ресурсов и отсутствие необходимых кадров» [19]. Проблемы качества реализации инклюзивной составляющей в образовательном процессе вуза в работе М. Корасон описаны с учетом определенных компонентов: положительного отношения к идеям инклюзии самого преподавателя, наличия у него необходимых знаний о протекании познавательных процессов у обучающихся с различными нозологиями, возможности приобретения опыта по организации инклюзивного образовательного пространства [20]. Российские ученые, основываясь на статистических данных развития инклюзивного образования в системе высшей школы, приводят наиболее востребованные среди обучающихся с ОВЗ направления: экономика, юриспруденция, педагогическое образование, информационные технологии. Резюмируя статистические данные, авторы высказали мнение, что профессорско-преподавательский состав, осуществляющий подготовку по указанным направлениям, должны в большей степени иметь необходимые знания в области психологии и специальной педагогики [21].

3. Готовность студентов к взаимодействию в инклюзивном образовательном пространстве.

Представляет интерес ряд работ, в которых анализу подвергается позиция учащихся, как субъектов образовательных отношений. К. Месси отмечал: «Педагоги, психологи, администрация безусловно организуют, назначают и направляют образовательный процесс, но проживают этот процесс сами ученики. Для них – это часть жизни, в которой в определяющей мере происходит их социализация» [22]. Проблеме качества инклюзивного образования на основе мнения обучающихся посвящена работа французских коллег, которые в определении педагогической доступности образовательной инклюзии использовали метод мастер-класса [23].

Значительный пласт современных исследований рассматривает специфику влияния личностных качеств студентов на формирование их образовательных стратегий: способы получения и усвоения новых знаний [24], построение индивидуальных образовательных траекторий [25], формирование коммуникативных образовательных связей [26].

Заслуживают внимания исследования, посвященные проблеме взаимодействия студентов в инклюзивном пространстве вуза. В.З. Кантор и Ю.Л. Проект, рассматривая условия социально-психологического благополучия студентов, пришли к выводу о том, что «успешному включению обучающихся в инклюзивный образовательный процесс и социальное пространство вуза способствует позитивное восприятие ими вузовской среды» [27]. У.В. Трохинова, анализируя сформированность готовности студентов к взаимодействию в инклюзивном пространстве вуза, делает вывод о достаточно высоком уровне развития всех ее компонентов: когнитивном, эмоциональном и деятельностном [28]. Работа С.Т. Кохан и соавторов посвящена исследованию отношения студентов к инклюзивному образованию на базе Забайкальского государственного университета. Отмечая большую работу этой образовательной организации в создании благоприятных условий для развития инклюзивного взаимодействия, авторы отмечают, что «уровень психологической и технологической готовности педагогов к инклюзивному образованию студентов с ОВЗ пока недостаточен» [29].

Таким образом, несмотря на достаточное количество исследований по вопросу инклюзивного образования, не в полной мере раскрыта позиция учащихся, как участников образовательного процесса. Требуют изучения и дальнейшего анализа следующие вопросы: готовность учащихся к функционированию в инклюзивном пространстве; их удовлетворенность образовательным процессом; уровень комфортности и защищенности в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику.

БАЗА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование по определению перспектив и рисков инклюзивного образования в высших образовательных организациях проводилось на базе Новосибирского государственного технического университета в 2023-2024 учебном году. В выборку вошли 199 студентов (189 студентов с условной нормой развития и 10 студентов с ОВЗ) 1-го и 2-го курсов факультета

гуманитарного образования (психологи, социологи, переводчики), средний возраст респондентов от 17 до 21 года. Представленная выборка соответствует генеральной совокупности распределения признака.

Реализация эмпирической части этого исследования проводилась по следующим составляющим:

1. отношение обучающихся к идеям и принципам инклюзивного образования;
2. риски (опасения, страхи, сомнения), которые сопровождают, по мнению студентов, внедрение инклюзивной практики в образовательный процесс вуза;
3. перспективы внедрения инклюзии в высших образовательных организациях (как личностные, так для вуза в целом);
4. уровень комфортности обучающихся в образовательном инклюзивном пространстве вуза.

Для определения *готовности студентов Новосибирского государственного технического университета к инклюзивному взаимодействию и определения*, по их мнению, возможных *рисков развития инклюзии в вузе* (страхи, опасения и сомнения) был проведен опрос по адаптированной методике определения готовности участников образовательного процесса к реализации инклюзивной практики. Инструментарий опроса включал в себя вопросы-суждения, которые необходимо было проранжировать по значениям («да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет»).

Перспективы внедрения инклюзивной практики в образовательную систему вуза были исследованы с применением адаптированной версии метода экспертных оценок [29]. Адаптация методики заключалась в привлечении в качестве экспертов студентов высших образовательных организаций, что позволило проанализировать позицию обучающихся по предложенной проблеме, обозначить их точку зрения на перспективы развития инклюзии в вузе.

Для определения *уровня комфортности обучающихся* (высокий, средний, ниже среднего, низкий) в инклюзивном пространстве образовательной организации использовалась методика Н.Е. Щурковой «Круги».

Для оценки достоверности различий показателей использовали критерий ф-Фишера и χ^2 -Пирсона.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическая часть исследования разделена на два этапа.

1. Проведение исследования с помощью представленных методик.
2. Обработка и интерпретация данных.

Готовность студентов Новосибирского государственного университета к взаимодействию в инклюзивном пространстве вуза определялась при помощи анализа ответов на предложенные вопросы (вопросы-суждения; 4 варианта ответов). Опрос был проведен среди студентов с условной нормой развития (189 чел.). Результаты представлены в таблице 1 и на рис. 1.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

- не все студенты обладают необходимой информацией об инклюзивном образовании (более 25%), в то же время большая часть обучающихся (более 75%) готовы повышать свою компетентность в этой области;
- практически все студенты (85%) поддерживали саму идею инклюзивного образования: обучающиеся с ОВЗ должны иметь возможность обучаться совместно с нормотипичными сверстниками;
- более половины обучающихся (65,6%) готовы оказать физическую поддержку (в сопровождении, ориентации, передвижении и т. д.) своим сокурсникам с проблемами здоровья;

- более половины студентов (67,2%) готовы взаимодействовать со сверстниками с ОВЗ в едином образовательном пространстве в рамках групповой работы, общих проектов, научных стартапов и т. д.;
- более половины студентов (64,1%) готовы к личностному взаимодействию со сверстниками с ОВЗ за пределами образовательной организации и не считают их статус определяющим в определении симпатии–антипатии.

Определение *рисков развития инклюзии в вузе*, по мнению студентов, их страхов, опасений и сомнений по этому поводу стало возможным благодаря анализу проведенного опроса. Опрос был проведен среди студентов с условной нормой развития (189 чел.). Результаты представлены в таблице 2 и на рис. 2.

Таблица 1

Результаты исследования готовности студентов к взаимодействию в инклюзивном пространстве вуза

№	Вопросы-суждения	Варианты ответов							
		Да		Скорее да, чем нет		Скорее нет, чем да		Нет	
		Колл.	%	Колл.	%	Колл.	%	Колл.	%
1	Вы знакомы с основными принципами инклюзивного образования?	48	25,4	93	49,2	34	18	14	7,4
2	Вы готовы повысить свою компетентность в области инклюзии?	78	41,3	69	36,5	37	19,6	5	2,6
3	Студенты с ОВЗ имеют право обучаться совместно с нормотипичными обучающимися?	50	26,5	115	60,8	21	11,1	3	1,6
4	Вы готовы оказать физическую (передвижение, сопровождение и т.д.) помощь студентам с ОВЗ в пространстве вуза?	12	6,4	112	59,2	57	30,2	8	4,2
5	Вы готовы взаимодействовать со студентом с ОВЗ в одном образовательном пространстве (совместные проекты, групповые работы)?	43	22,8	84	44,4	44	23,3	18	9,5
6	Является для вас статус ОВЗ у человека препятствием для установления с ним личностных контактов (дружба и т. д.)?	28	14,7	40	21,2	64	33,9	57	30,2

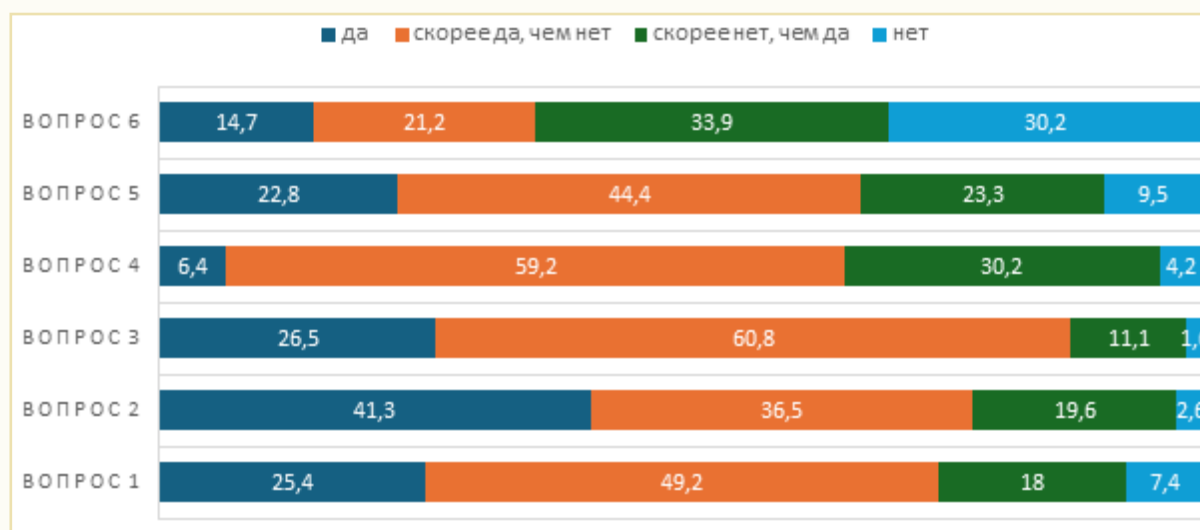


Рисунок 1 Сравнение готовности студентов к взаимодействию в инклюзивном пространстве вуза

Таблица 2

Результаты исследования рисков развития инклюзии в вузе

№	Вопросы-суждения	Варианты ответов							
		Да		Скорее да, чем нет		Скорее нет, чем да		Нет	
		Колл.	%	Колл.	%	Колл.	%	Колл.	%
1	К студентам с ОВЗ преподаватели относятся более лояльно?	61	32,3	66	34,9	28	14,8	34	18
2	Все преподаватели вашего вуза способны организовать работу в инклюзивной группе с учетом потребностей всех студентов?	19	10	59	31,2	64	33,9	47	24,9
3	Все студенты инклюзивных групп имеют равные образовательные права и обязанности?	25	13,2	54	28,6	43	22,8	67	35,4
4	В вашем вузе присутствует доступная среда (лифт, кнопки вызова персонала, необходимая мебель и сантехника и т. д.) для обучения студентов с ОВЗ?	32	16,9	85	45	55	29,1	17	9

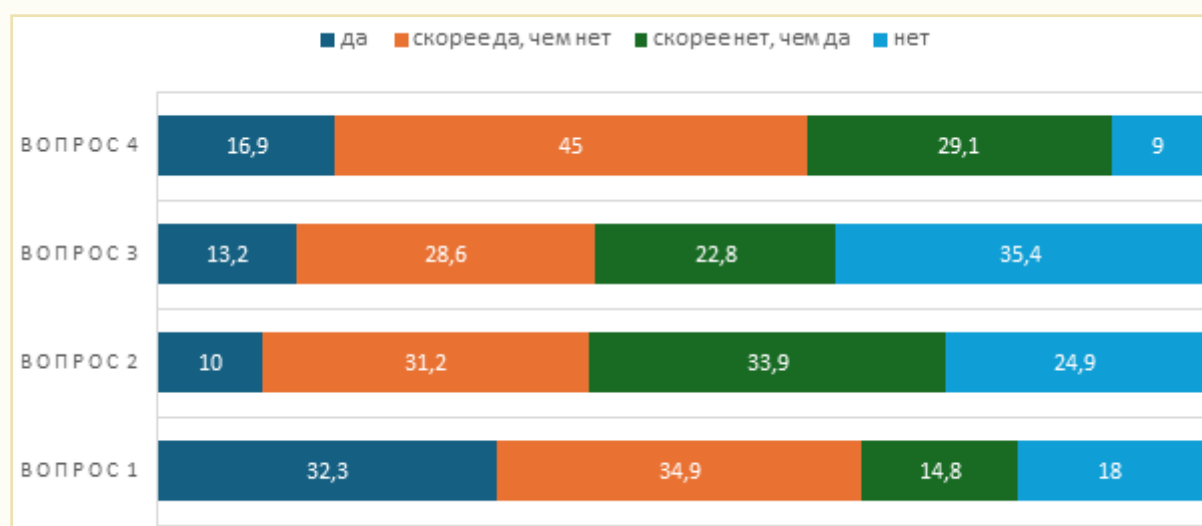


Рисунок 2 Сравнение рисков развития инклюзии в вузе

Анализ представленных результатов позволяет сделать следующий выводы:

- более половины студентов (67,2%) считают, что преподаватели относятся к студентам с ОВЗ более лояльно, предъявляют к ним отличные от других студентов требования; 58,2 % обучающихся уверены, что в инклюзивных группах у студентов нет равных образовательных прав и обязанностей (дифференциация, по мнению студентов, происходит именно по статусу ОВЗ);
- более половины студентов (58,8%) уверены, что у преподавателей вуза недостает компетенций для организации образовательной деятельности в формате инклюзивного пространства;
- более половины студентов (61,9%) считают, что доступная среда вуза (организация лифтов, кнопок вызова персонала, специальной мебели, оборудования и т. д.) удовлетворяет запросы инклюзивного образовательного пространства.

Перспективы внедрения инклюзивной практики в образовательную систему вуза были исследованы с применением адаптированной версии метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступили студенты Новосибирского государственного технического университета. Были обра-

зованы две независимые экспертные группы: первая группа – обучающиеся с условной нормой развития (189 человек); вторая группа – обучающиеся с ОВЗ (10 человек). Студентам в форме свободной дискуссии были предложены следующие темы для обсуждения:

1. Какие возможности дает инклюзивное образование?
2. Основные сложности реализации инклюзивной практики в вузе.

Анализ ответов первой группы студентов позволил сделать следующие выводы:

1) наличие инклюзивной практики в вузе способствует развитию таких качества, как толерантность и эмпатия, переоценке жизненных ценностей и перспектив;

2) из сложностей в инклюзивной практике студенты с условной нормой развития выделили следующее:

- недостаточно развитую доступную среду вуза (проблемы с лифтами, пандусами и т. д.);
- отсутствие в вузе необходимом количестве помощников по сопровождению (практически всегда эту функцию берут на себя одгруппники);
- неготовность преподавателей к организации учебного процесса в инклюзивной группе (студенты отмечают отсутствие единых образовательных требований ко всем студентам, не принимаются во внимание образовательные запросы всех учащихся).

Анализ ответов второй группы студентов позволил сделать следующие выводы:

1) студенты с ОВЗ отмечают, что инклюзивное образование расширяет возможности их дальнейшей социализации, способствует более активному участию во всех академических и неакадемических проектах; они высоко оценили свои профессиональные перспективы: получение высшего образования дает возможность стать конкурентоспособными специалистами на рынке труда, обрести материальную самостоятельность;

2) обучающиеся выделили сложности реализации инклюзивной практики в вузе:

- отсутствие доступной инфраструктуры (не все здания отвечают требованиям, предъявляемым к образовательным заведениям в рамках доступной среды);
- отсутствие в достаточном количестве психологов, тьюторов, профильных специалистов, помощников по сопровождению и т. д.;
- недостаточный уровень компетентности преподавательского состава в вопросе психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики и организации качественного образовательного процесса с учетом потребностей всех учащихся.

Студентам обеих групп было предложено оценить перспективы развития инклюзивной практики в Новосибирском государственном техническом университете по пятибалльной системе (1 – низкие, 5 – высокие). Средний балл студентов первой группы – 4,3; у студентов второй группы – 4,7.

Уровень комфортности обучающихся в инклюзивном пространстве образовательной организации определялся при помощи методики Н.Е. Щурковой «Круги». Анализ результатов представлен на рис. 3. В таблице 3 представлены результаты расчетов коэффициента χ^2 -Пирсона.

Анализ полученных данных показывает, что показатели уровня комфортности у респондентов двух групп различаются незначительно. Заслуживает внимание факт наличия низкого уровня комфортности у студентов с условной нормой развития [28].

Результаты расчетов коэффициента χ^2 -Пирсона подтверждают ранее сделанные выводы, статистически значимые различия не выявлены. Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 1.077. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 7.815. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.783$.

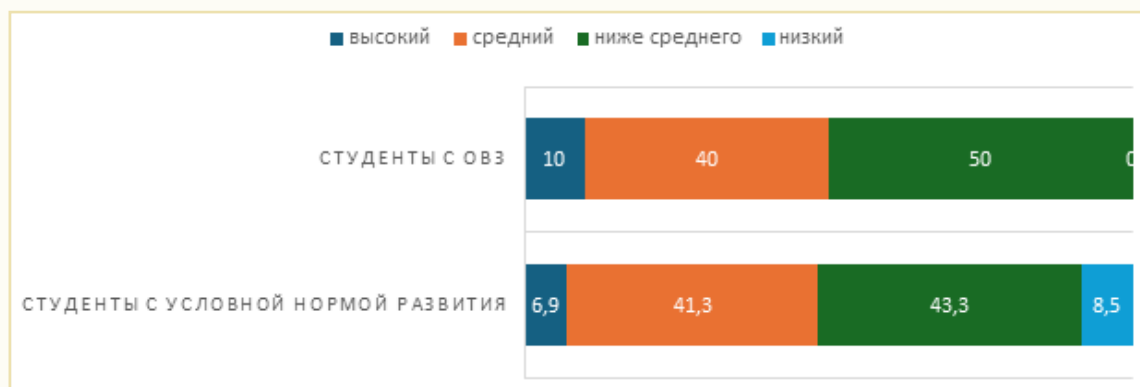


Рисунок 3 Сравнение уровня комфортности обучающихся в инклюзивном пространстве вуза

Таблица 3

Уровень комфортности обучающихся в инклюзивном пространстве вуза по методике Н.Е. Щурковой (результаты расчетов коэффициента χ^2 -Пирсона)

Группа / Уровень комфортности	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Студенты с условной нормой в развитии	13 (6,9 %)	78 (41,3 %)	82 (43,3 %)	16 (8,5 %)
Студенты с ОВЗ	1 (10 %)	4 (40 %)	5 (50 %)	0 (0 %)

Анализ проведенных методик позволил сделать следующие выводы:

1. Студенты с условной нормой развития поддерживают идеи инклюзивного образования (более 85%), подчеркивая их значимость и прогрессивность. Они готовы к образовательному (более 67%) и личностному (более 64 %) взаимодействию со сверстниками с ОВЗ, отмечая, что наличие нозологии не является для них определяющим фактором для совместной деятельности и коммуникативного общения. Более половины студентов (65,6%) готовы оказать помощь сверстникам с ОВЗ в процессе адаптации в пространстве вуза (сопровождение, передвижение и т. д.). В то же время большая часть студентов (более 75%) отметили свою недостаточную осведомленность в области инклюзии и выразили готовность расширить свои знания по вопросу.

2. Студенты обозначили проблемные поля развития инклюзивной практики в вузе. Обучающиеся обеих исследуемых групп (с условной нормой развития и с ОВЗ) отмечали проблемы в организации доступной среды (более 60 %): недостаточное количество пандусов и кнопок вызова персонала, непригодность лифтовых кабин и дверных проемов, отсутствие специальной мебели, недостаточное количество психологов, профильных специалистов. Студенты выразили мнение о недостаточной готовности профессорско-преподавательского состава к организации и реализации образовательного процесса в инклюзивном пространстве вуза (более 58%). Студентов с условной нормой развития в большей степени волновало отсутствие со стороны преподавателей единых образовательных прав и требований. Студенты с ОВЗ отметили отсутствие у профессорско-преподавательского состава понимания специфики развития обучающихся с различными нозологиями.

3. Уровень комфортности студентов в инклюзивном пространстве вуза ниже среднего показателя (у студентов с ОВЗ незначительно выше, чем у обучающихся с условной нормой развития).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Требуется дискуссия наблюдаемое несоответствие в понимании самого определения «инклюзивное образование» в обсуждении зарубежных исследователей и в отечественной практике. Международный опыт позиционирует это понятие как создание условий для всех категорий обуча-

ющихся (с учетом их возможностей и потребностей) [31]. Отечественные же ученые-практики обеспокоены частым нивелированием интересов и потребностей нормотипичных обучающихся [32].

Мы согласны с мнением К. Месси [22] о том, что обучающиеся являются определяющими субъектами образовательных отношений и организация продуктивного образовательного процесса в инклюзивной группе возможна при условии их психологической комфортности и учете образовательных потребностей. Анализ психолого-педагогических источников по вопросу готовности всех участников образовательных отношений к взаимодействию в инклюзивном пространстве позволил сделать вывод о недостаточной разработанности обозначенного вопроса.

Склонны согласиться с мнением зарубежных коллег о формировании в сложившейся практике реализации инклюзивного образования такого рискогенного фактора, как буллинг [33]. Исследование буллинг-поведения не входило в задачи этого исследования, тем не менее психологические предпосылки были выявлены в исследуемой выборке.

Это исследование подтвердило ранее инициированную дискуссию о готовности преподавателей высших образовательных организаций к реализации профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве [34]. Анализ эмпирических исследований на основе мнения обучающихся, позволяет утверждать о правомерности выводов, сделанных ранее о существующих проблемах в подготовке профессиональных педагогических кадров.

ВЫВОДЫ

Теоретическое и практическое исследование проблемных полей развития инклюзивного образования и перспектив его развития в структуре высшей школы позволило сформулировать следующие выводы и рекомендации.

1. Обучающихся следует рассматривать как полноценных акторов образовательного процесса. Основной задачей профессорско-преподавательского блока и административной службы сопровождения следует считать создание психологического комфорта и условий для реализации образовательных ожиданий для всех учащихся.
2. Отмечена недостаточная готовность вузов к реализации инновации:
 - проблемы в организации доступной среды, административного и учебно-методического сопровождения;
 - недостаточная компетентность преподавателей в организации инклюзивного образовательного пространства.
3. Студенты высших образовательных организаций обладают преимущественно высоким уровнем инклюзивной культуры. В то же время обозначенные противоречия не позволяют студентам определить образовательную среду вуза как комфортную (уровень комфортности ниже среднего). Выявленные рискогенные факторы могут трансформироваться в предикторы буллинг-поведения.
4. Рекомендуется учесть результаты исследования при перспективном планировании развития инклюзивной практики в организациях высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЮНЕСКО. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 07.10.2024).
2. Из документа «Основной комментарий № 4 (2016) к ст. 24 Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. URL: https://drive.google.com/file/d/1o5-ODmTPEeV_PO_2CpMW4v6Qe6x-bg09/view (дата обращения: 07.10.2024).
3. Nes K., Demo H., Ianes D. Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences // International Journal of Inclusive Education. 2017. No. 22(2). P. 1-19.

DOI: 10.1080/13603116.2017.1362045

4. Ярская-Смирнова Е. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов: Саратовский государственный технический университет. 1997. 268 с.
5. Малофеев Н.Н. У истоков отечественного инклюзивного образования // Альманах Института коррекционной педагогики. 2023. № 52 (5). С. 18-33.
6. Block P. Niels Erik Bank-Mikkelsen // Encyclopedia Britannica. 2023. No. 7. URL: www.britannica.com/biography/Niels-Erik-Bank-Mikkelsen (дата обращения 10.07.2024).
7. Хуснутдинова М.Р. Основные модели развития инклюзивного образования в Москве // Образование и наука. 2018. Том 20. № 9. С. 115-138.
8. Florian L. About the necessary coexistence of special and inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2019. No. 23(1). P. 1-14. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801
9. Hind K., Larkin R., Dunn A.K. Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes // International Journal of Disability Development and Education. 2018. No. 66(1). P. 1-14. DOI: 10.1080/1034912X.2018.1460462.
10. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 98-105. DOI: 10.17759/pse.2017220112
11. Saloviita T. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland // Scandinavian Journal of Educational Research. 2020. No. 64:2. P. 270-282. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819.
12. Chitiyo J., Alasa V. School teachers' knowledge and perceptions of inclusive education in Fiji // British Journal of Special Education. 2023. No. 50. P. 450-462. DOI: 10.1111/1467-8578.12483.
13. Denglerová D., Kalenda J., Šíp R., Košátková M. Dancing between money and ideas: inclusion in primary education in the Czech Republic from 2005 to 2020 // International Journal of Inclusive Education. 2022. No. 28(2). P. 1-18. DOI: 10.1080/13603116.2022.2134475.
14. Karaca M.A., Toprak H.H. An investigation of social acceptance levels of students with typical development toward their peers with special needs in terms of certain variables // International Journal of Modern Education Studies. 2022. No. 6(2). P. 470-492. DOI: 10.51383/ijonmes.2022.213.
15. Лобанова Е.Е. Инклюзивное образование в технических вузах России: проблемы и возможные пути решения // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Том 10. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN222.pdf> (дата обращения 10.07.2024).
16. Alasim K. Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students. A Qualitative Meta-Analysis, International // Journal of Disability, Development and Education. 2021. Vol. 70. No. 6. P. 1120-1146. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1931818.
17. Ocete C., Pérez-Tejero J., Coterón J., Reina R. How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? // Physical Education and Sport Pedagogy. 2020. Vol. 27. No. 1. P. 19-31. DOI: 10.1080/17408989.2020.1834527.
18. Büscher Ch., Prediger S. Teachers' practices of integrating challenging demands of inclusive mathematics education in a professional development program // Journal of Mathematics Teacher Education. 2024. No. 27. P. 209-233. DOI: 10.1007/s10857-022-09560-5.
19. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education // Specialusis ugdymas = Special Education. 2018. Vol. 1. No. 38. P. 47-60. DOI: 10.21277/se.v1i38.36.
20. Corazon M., Colendrino C. Acceptance of inclusion among regular education teachers in the Philippines // Proceeding of the 4th International Conference on Education. 2018. Vol. 4(2). P. 10-15. DOI: 10.17501/24246700.2018.4202
21. Афанасьев Д.В. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128-142.
22. Messiou K. The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. P. 768-781. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623326.
23. Chevallier-Rodrigues, E., & Sournin, F., & Courtinat-Camps, A. & Brossais, E. & Léonardis, M. Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents. Disability & Society. 2021. Vol. 37(1). P. 1-23. DOI: 10.1080/09687599.2021.1907547.
24. Gehrau V. Informationsrepertoires von Menschen mit Behinderung – Barrieren und Forderfaktoren für die Gleichberechtigte Teilnahme an öffentlichen Kommunikation // Publizistik. 2022. Vol. 67(1). P. 185-187. DOI: 10.5771/9783748921363.
25. Wulf A., Reutlinger C. Rehabilitation bei Menschen mit Behinderungen // Zeitschrift für Epileptologie. 2022. Vol. 35(3). P. 230-234. DOI: 10.1007/s10309-022-00504-w
26. Лапин Д.В., Машанова А.С., Мельникова М.С. Готовность студентов к вступлению в инклюзивное образовательное пространство вуза: социологический аспект // Теория и практика общественного развития. 2018. № 7 (125). С. 44-49.
27. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Том 21. № 1. С. 51-73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73.
28. Трохинова У.В. Готовность к инклюзивному взаимодействию студентов в образовательном процессе // Baikal Research Journal. 2024. Том 15. № 1. С. 119-128. DOI: 10.17150/2411-6262.
29. Кохан С.Т., Патеюк А.В., Антонов В.Л. Исследование отношения студентов к инклюзивному образованию в Забайкальском государственном университете // Бюллетень науки и практики: электрон. журн. 2017. № 3 (16). С. 257-260.

30. Сердюков Э.В. Использование метода экспертных оценок при выявлении профессионально значимых качеств у будущих специалистов государственной службы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/49PDMN420.pdf> (дата обращения: 06.07.2024).
31. Isaac Opoiku-Nkoom, Francis R. Ackah-Jnr. Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: what inclusive cultures, environmental, and practices support implementation? // Support for Learning. 2023. Vol. 38. No. 1. P. 17-36. DOI: 10.1111/1467-9604.12435
32. Мальцева Т.Е. Проблемы и риски инклюзивного образования и пути их решения // Человек. Наука. Социум. 2023. № 3 (15). С. 70-92.
33. Segovia-González M.M., Ramírez-Hurtado J.M., Contreras I. Analyzing the Risk of Being a Victim of School Bullying. The Relevance of Students' Self-Perceptions // Child Indicators Research. 2023. No. 16. P. 2141–2163. DOI: 10.1007/s12187-023-10045-x.
34. Иващенко Я.С., Огольцова Е.Г. Готовность преподавателей высших образовательных организаций к реализации инклюзивной практики // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 379-395. DOI: 10.32744/pse.2023.4.23.

REFERENCES

1. UNESCO. Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (accessed 10 July 2024).
2. From the document "Main Commentary No. 4 (2016) to Art. 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities". Available at: https://drive.google.com/file/d/1o5-ODmTPEeV_PO_2CpMW4v6Qe6x-bg09/view (accessed 10 July 2024).
3. K. Nes, H. Demo, D. Ianes. Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, no. 22(2), pp. 1-19. DOI:10.1080/13603116.2017.1362045
4. Yarskaya-Smirnova E. Sociocultural analysis of atypicality. Saratov, Saratov State Technical University Publ., 1997. 268 p.
5. Malofeev N.N. At the origins of domestic inclusive education. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2023, no. 52 (5), pp. 18-33. (In Russ.)
6. Block P. Niels Erik Bank-Mikkelsen. In: Encyclopedia Britannica, 2023, no. 7. Available at: www.britannica.com/biography/Niels-Erik-Bank-Mikkelsen (accessed 10 July 2024).
7. Khushnutdinova M.R. Basic models for the development of inclusive education in Moscow. *Education and Science*, 2018, vol. 20, no. 9, pp. 115-138. (In Russ.)
8. Florian L. About the necessary coexistence of special and d inclusiveeducation. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, no. 23(1), pp. 1-14. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801
9. Hind K., Larkin R., Dunn A.K. Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2018, no. 66(1), pp. 1-14. DOI: 10.1080/1034912X.2018.1460462.
10. Volosnikova L.M., Efimova G.Z., Ogorodnova O.V. Risks of educational inclusion: experience of a regional study of Tyumen State University. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 98–105. DOI: 10.17759/pse.2017220112 (In Russ.)
11. Saloviita T. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2020, no. 64:2, pp. 270-282. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819.
12. Chitiyo J., Alasa V. School teachers' knowledge and perceptions of inclusive education in Fiji. *British Journal of Special Education*, 2023, no. 50, pp. 450–462. DOI: [org/10.1111/1467-8578.12483](https://doi.org/10.1111/1467-8578.12483).
13. Denglerová D., Kalenda J., Šíp R., Košatková M. Dancing between money and ideas: inclusion in primary education in the Czech Republic from 2005 to 2020. *International Journal of Inclusive Education*, 2022, no. 28(2), pp. 1-18. DOI: 10.1080/13603116.2022.2134475.
14. Karaca M.A., Toprak H.H. An investigation of social acceptance levels of students with typical development toward their peers with special needs in terms of certain variables. *International Journal of Modern Education Studies*, 2022, no. 6(2), pp. 470-492. DOI: 10.51383/ijonmes.2022.213.
15. Lobanova E.E. Inclusive education in technical universities of Russia: problems and possible solutions. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2022, vol. 10, no. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN222.pdf> (accessed 10 July 2024). (In Russ.)
16. Alasim K. Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students. A Qualitative Meta-Analysis, *International Journal of Disability, Development and Education*, 2021, vol. 70, no. 6, pp. 1120-1146. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1931818.
17. Ocete C., Pérez-Tejero J., Coterón J., Reina R. How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2020, vol. 27, no. 1, pp. 19-31. DOI: 10.1080/17408989.2020.1834527.
18. Büscher Ch., Prediger S. Teachers' practices of integrating challenging demands of inclusive mathematics education in a professional development program. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2024, no. 27, pp. 209–233. DOI: 10.1007/s10857-022-09560-5.
19. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialusis ugdymas = Special Education*, 2018, vol. 1, no. 38, pp. 47-60. DOI: 10.21277/se.v1i38.36.

20. Corazon M., Colendrin C. Acceptance of inclusion among regular education teachers in the Philippines. *Proceeding of the 4 th International Conference on Education*, 2018, vol. 4(2), pp. 10-15. DOI: 10.17501/24246700.2018.4202
21. Afanasyev D.V. Readiness of higher school teachers for inclusive education. *Psychological and pedagogical research*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 128–142. (In Russ.)
22. Messiou K. The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23, pp. 768–781. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623326.
23. Chevallier-Rodrigues, Emilie & Savournin, Florence & Courtinat-Camps, A. & Brossais, Emmanuelle & Léonardis, Myriam. Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents. *Disability & Society*, 2021, vol. 37(1), pp. 1-23. DOI: 10.1080/09687599.2021.1907547
24. Gehrau V. Informationsrepertoires von Menschen mit Behinderung – Barrieren und Forderfaktoren für die Gleichberechtigte Teilnahme an öffentlichen Kommunikation. *Publizistik*, 2022, vol. 67(1), pp. 185–187. DOI: 10.5771/9783748921363
25. Wulf A., Reutlinger C. Rehabilitation bei Menschen mit Behinderungen. *Zeitschrift für Epileptologie*, 2022, vol. 35(3), pp. 230–234. DOI: 10.1007/s10309-022-00504-w
26. Lapin D.V., Mashanova A.S., Melnikova M.S. Students' readiness to enter the inclusive educational space of a university: a sociological aspect. *Theory and practice of social development*, 2018, no. 7 (125), pp. 44-49. (In Russ.)
27. Kantor V.Z., Project Yu.L. Inclusive higher education: social and psychological well-being of students. *Education and Science*, 2019, vol. 21, no. 1, pp. 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73 (In Russ.)
28. Trokhirova U.V. Readiness for inclusive interaction of students in the educational process. *Baikal Research Journal*, 2024, vol. 15, no. 1, pp. 119-128. DOI: 10.17150/2411-6262. (In Russ.)
29. Kokhan S.T., Pateyuk A.V., Antonov V.L. Study of students' attitudes towards inclusive education at Transbaikal State University. *Bulletin of Science and Practice: electron. Magazine*. 2017, no. 3 (16), pp. 257–260. (In Russ.)
30. Serdyukov E.V. Using the method of expert assessments in identifying professionally significant qualities in future public service specialists. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/49PDMN420.pdf> (access date 07/06/2024). (In Russ.)
31. Isaac Opoku-Nkoom, Francis R. Ackah-Jnr. Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: what inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 2023, vol. 38, no. 1, pp. 17-36. DOI: 10.1111/1467-9604.12435
32. Maltseva T.E. Problems and risks of inclusive education and ways to solve them. *Man. The science. Society*, 2023, no. 3 (15), pp. 70-92. (In Russ.)
33. Segovia-González M.M., Ramírez-Hurtado J.M., Contreras I. Analyzing the Risk of Being a Victim of School Bullying. The Relevance of Students' Self-Perceptions. *Child Indicators Research*, 2023, no. 16, pp. 2141–2163. DOI: 10.1007/s12187-023-10045-x.
34. Ivashchenko Ya.S., Ogoltsova E.G. Readiness of teachers of higher educational organizations to implement inclusive practice. *Perspectives of science and education*, 2023, no. 4 (64), pp. 379-395. DOI: 10.32744/pse.2023.4.23. (In Russ.)

Автор**Огольцова Елена Геннадиевна**

(Россия, г. Новосибирск)

Кандидат педагогических наук, доктор PhD

Доцент кафедры психологии и педагогики

Новосибирский государственный технический университет

E-mail: cmaffia72@mail.ru

Author**Elena G. Ogoltsova**

(Russia, Novosibirsk)

Cand. Sci. (Educ.), PhD

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

Novosibirsk State Technical University

E-mail: cmaffia72@mail.ru

Вклад автора

Огольцова Е. Г.: концептуализация, методология, верификация данных, формальный анализ, проведение исследования, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование, визуализация

Author contribution

Elena G. Ogoltsova: Conceptualization, Methodology, Validation, Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Visualization

© Огольцова Е. Г., 2025

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Elena G. Ogoltsova, 2025

The author declared no conflicts of interest