



Коммуникативная толерантность и готовность к инклюзии студентов педагогического и технического направлений

Л. В. ЗАНФИРОВА, Т. П. КОВАЛЕНКО, М. В. ШИНГАРЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Инклюзивное образование в высшей школе требует комплексного анализа не только организационных условий, но и социально-психологических факторов его реализации. Особое значение приобретает изучение коммуникативной готовности студенческого сообщества к взаимодействию в условиях инклюзии. Инклюзивное высшее образование предполагает не только создание доступной среды, но и психологическую готовность студенческого сообщества к совместному обучению с лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Однако вопрос о соответствии декларируемых принципов инклюзии реальной готовности студентов остается открытым. Для его прояснения необходим комплексный анализ социально-психологических факторов, включая коммуникативную готовность к взаимодействию.

Цель исследования – изучение коммуникативно-организационного компонента инклюзивной образовательной среды вуза, включающее анализ отношения к инклюзии и уровня коммуникативной толерантности обучающихся.

Методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составила экологическая концепция среды У. Бронфенбреннера. Эмпирическое исследование проводилось на базе РГАУ–МСХА им. К. А. Тимирязева (Российская Федерация), в котором приняли участие 133 студента. Для сбора данных использовалось анкетирование, направленное на оценку осведомленности, эмоциональных реакций и готовности к взаимодействию с лицами с ограниченными возможностями здоровья, а также методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко. Применялся сравнительный анализ ответов студентов педагогического и технического профилей.

Результаты исследования. Выявлен недостаточный уровень информированности студентов об инклюзии (только 20% считают себя компетентными). Более 29% респондентов прогнозируют негативное влияние присутствия студентов с ОВЗ на учебный процесс. Доминирующими эмоциями при взаимодействии выступают сочувствие (65%) и неловкость (49%). При общем высоком уровне коммуникативной толерантности диагностированы трудности, связанные с категоричностью и недостаточной гибкостью в общении. Установлены различия между студентами разных профилей: будущие инженеры в большей степени склонны адаптировать партнера под себя.

Заключение. Успешность реализации инклюзивного образования в вузе зависит от целенаправленного развития коммуникативной толерантности, преодоления стереотипов и формирования практической готовности всех участников образовательного процесса. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании программ психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в организациях высшего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инклюзивное образование, коммуникативная толерантность, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, экологическая концепция развития

Для цитирования: Занфирова Л. В., Коваленок Т. П., Шингарева М. В. Коммуникативная толерантность и готовность к инклюзии студентов педагогического и технического направлений // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 411–423. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.27>

Поступила: 27.02.2026 | Одобрена: 10.05.2026 | Опубликовано: 31.08.2026



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



Communicative Tolerance and Readiness for Inclusion among Students of Pedagogical and Technical Profile

L. V. ZANFIROVA, T. P. KOVALENOK, M. V. SHINGAREVA

ABSTRACT

Introduction. Inclusive schooling in higher education requires a comprehensive analysis not only of the organisational context but also of the socio-psychological factors involved in its realisation. Of particular importance is the study of the student community's communicative readiness to interact in an inclusive environment. Inclusive higher education involves not only the creation of an accessible environment but also the psychological readiness of the student community to study alongside persons with disabilities (hereinafter – disabled persons). However, the issue of the conformity of declared principles of inclusion with actual readiness remains open. To clarify this, a comprehensive analysis of socio-psychological factors, including communicative readiness for interaction, is required.

The aim of the study is to investigate the communicative and organisational component of inclusive educational environment at a university, including an analysis of students' attitudes towards inclusion and their level of communicative tolerance.

Methods. The theoretical and methodological framework of the study is based on U. Bronfenbrenner's ecological concept of the environment. The empirical research was conducted at the Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Russian Federation), with 133 students taking part in the survey. Data were collected using a questionnaire designed to assess awareness, emotional reactions, and readiness to interact with people with disabilities, as well as V.V. Boiko's methodology for assessing communicative tolerance. A comparative analysis of responses from students mastering teacher training and technical programmes was carried out.

Results. The study revealed an insufficient level of students' awareness regarding inclusion (only 20 per cent considered themselves competent). Over 29 per cent of the respondents anticipated that the presence of disabled students would have a negative impact on the educational process. The predominant emotions experienced during interaction were commiseration (65 per cent) and awkwardness (49 per cent). Whilst the overall level of communicative tolerance was high, certain difficulties were identified involving sternness and insufficient flexibility in communication. Differences were found between students mastering different disciplines: future engineers were more inclined to adapt their partners to suit themselves.

Conclusion. The success of implementing inclusive education at higher education institutions depends on targeted development of communicative tolerance, overcoming stereotypes and fostering practical readiness among all participants of the educational process. The research results can be used in the design of psychological and pedagogical support programmes for inclusive practice at higher education institutions.

KEYWORDS

inclusive education, communicative tolerance, students with disabilities, inclusive educational environment, ecological concept of development

For Citation: Zanfirova, L. V., Kovalenok, T. P., & Shingareva, M. V. (2026). Communicative Tolerance and Readiness for Inclusion among Students of Pedagogical and Technical Profile. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (4), 411–423. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.27>

Received: 27 February 2026 | Approved: 10 May 2026 | Published: 31 August 2026



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

В современном мире приоритетом образовательной политики большинства государств признаётся обеспечение равного доступа к образованию для всех людей независимо от состояния здоровья, способностей и особенностей развития. Это право последовательно развивалось в документах ООН: Всеобщей декларации прав человека (1948), Декларации прав ребёнка (1959), Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Декларации социального прогресса и развития (1969) и Декларации о правах инвалидов (1975).

Ведущие международные организации, такие как ЮНЕСКО, Совет Европы и Международная ассоциация университетов (МАУ), на протяжении последних десятилетий активно развивают инициативы в области инклюзивного образования. Принятая под эгидой ЮНЕСКО Саламанкская декларация (1994) закрепила переход от медицинской к социальной модели инвалидности и определила вектор движения от сегрегации к инклюзии. Логическим итогом этого процесса стала Конвенция ООН о правах инвалидов (2006), обязывающая государства-участники обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях. Россия присоединилась к Конвенции, ратифицировав ее в 2012 году, что положило начало системным законодательным и практическим изменениям в российском образовании.

В настоящее время люди с сенсорными, двигательными и иными нарушениями здоровья, чье обучение и развитие традиционно проходило в специализированных учреждениях, становятся полноправными участниками социальной жизни. В этой связи инклюзивность приобретает статус важной характеристики современного профессионального образования, актуализируя задачу формирования полноценной инклюзивной образовательной среды [1].

Возникновение инклюзивности как социального феномена обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов. К ним относятся развитие медицины, способствующее росту продолжительности и качества жизни людей с выраженными нарушениями, что, в свою очередь, ведет к увеличению численности данной социальной группы. Дополнительным стимулом стало усиление этнического, религиозного и культурного разнообразия общества, порождающего потребность в организации конструктивного совместного существования и деятельности. Немаловажную роль сыграла общая гуманизация общественных отношений, признание права каждого человека на полноценную жизнь и самореализацию. Параллельно трансформировались представления о природе человека: его стали рассматривать как активного творца собственной жизни. На этой основе сформировались гуманистические принципы, базирующиеся на ценностях развития личности, свободы, творчества, духовности, ответственности и толерантности, что нашло отражение в монографии В. Д. Байрамова и А. В. Герасимова [2].

Право на образование и статус инвалида, как лица нуждающегося в социальной защите, были закреплены Федеральным законом от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Позднее, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ), было определено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», что создало правовую основу для развития инклюзии в образовательных учреждениях. Внедрение инклюзивных практик началось с дошкольных и общеобразовательных учреждений, потребовав создания особых условий, адаптации предметно-пространственной среды, содержания образования, методов и средств обучения.

Второе десятилетие развития инклюзивного процесса в образовании ставит новые задачи перед наукой и практикой, что подчеркивается в работе В. В. Рубцова и С. В. Алехиной, посвященной актуальному дискурсу и перспективам развития инклюзивного образования [3]. В связи с этим актуальным становится анализ образовательной среды учреждений профессионального образования и выявление её особенностей, требующих адаптации под нужды новых категорий обучающихся. Однако внимание организаторов и исследователей до сих пор сосредоточено преимущественно на предметно-пространственных и методических аспектах, тогда как психологические факторы инклюзивности изучены недостаточно [4].

Одной из ключевых психологических характеристик образовательной среды является система взаимоотношений между обучающимися и педагогами, проявляющаяся в особенностях общения и коммуникативных установках личности [5]. В настоящее время во всем мире активно продвигаются идеи создания «дружелюбной школы», среды принимающей поощряющей индивидуальность и развитие ребенка [6].

Таким образом, российская система образования, следуя мировым тенденциям, создала нормативную и методическую базу для инклюзии на всех уровнях образования. Однако, анализ научной литературы свидетельствует, что до сих пор основное внимание уделяется предметно-пространственной и методической адаптации, в то время как психологические факторы инклюзивной среды – в частности, установки и толерантность участников образовательного процесса – остаются недостаточно изученными. Особенно это касается системы профессионального образования, где взаимодействуют сформировавшиеся личности. Следовательно, дальнейшие исследования должны быть направлены на диагностику социально-психологических составляющих образовательной среды и выработку мер по повышению её инклюзивности.

Цель статьи – изучить коммуникативно-организационный компонент инклюзивной образовательной среды вуза через анализ отношения обучающихся к инклюзии и уровня их коммуникативной толерантности.

ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ

Понятие «среда» является междисциплинарной категорией, используемой в различных науках. В психолого-педагогическом контексте под средой понимается совокупность внешних по отношению к субъекту условий, выступающих в качестве факторов его развития и формирования относительно устойчивых психологических новообразований. Эти новообразования обеспечивают успешность овладения знаниями, умениями и навыками, а также способствуют эффективной адаптации к усложняющейся социальной среде. Л. С. Выготский подчеркивал социальную природу любой среды, в которую включен индивид [7].

Идеи Л.С. Выготского получили развитие в экологической концепции среды У. Бронфенбреннера, в которой подчеркивается важность учета всего многообразия факторов, определяющих развитие личности в реальной жизни [8]. Согласно данной концепции, экологическая среда развития состоит из четырех вложенных одна в другую систем: микросистема (непосредственное окружение – семья), мезосистема (взаимосвязь микросистем, например, семьи и образовательного учреждения), экзосистема (более широкие социальные структуры, опосредованно влияющие на развитие) и макросистема (культурные ценности, обычаи, ресурсы общества). В психологическом смысле микросистема образуется системой деятельностей, ролей и межличностных взаимодействий в конкретной предметной среде. Мезосистема представляет собой комбинацию микросистем; ее развитость положительно влияет на психическое развитие субъекта. Однако именно на этом уровне часто возникают фрустрирующие факторы для человека, имеющие проблемы со здоровьем, так как предполагаемые социальные роли часто ориентированы на нормотипичных субъектов. Экзосистема проявляется через влияние крупных социальных организаций и событий на непосредственное окружение индивида. У. Бронфенбреннер подчеркивал наличие гибких прямых и обратных связей между всеми системами. Макросистема представляет собой переплетение микро-, мезо- и экзосистем в рамках данной культуры или субкультуры. С нашей точки зрения, инклюзивное движение в современном обществе является иллюстрацией этих научных построений, подчеркивающих сложность и взаимосвязанность социальных факторов развития личности. Активность субъекта способна изменять структуру и уровень систем, в которых он существует, что, в свою очередь, становится фактором его дальнейшего развития.

Родоначальником исследования феномена образовательной среды в отечественной педагогике является С. Т. Шацкий. В своих работах, начиная с 1920-х годов, он анализировал воспитательный потенциал различных средовых факторов, определяя главным итогом их воздействия на ребенка освоение им социально востребованной субкультуры [9]. Педагогический анализ образовательной среды предполагает выделение совокупности условий, наиболее значимо влияющих на развитие способностей, обеспечивающих успешное овладение знаниями и адаптацию к социальной среде. Значительная трансформация образования на современном этапе, связанная с внедрением инноваций, повысила интерес к исследованию структуры образовательной среды, моделированию и проектированию ее компонентов. Так, в работах В. А. Ясвина [10] представлены подходы к экспертизе и оценке образовательной среды как объекту управления, в статье Л. Стентифорд и Дж. Куцуриса [11] анализируется само понятие «инклюзивный учебный план» в высшем образовании, а в исследовании У. Жунвэй [12] рассматриваются перспективы развития высшего инклюзивного образования в России, что позволяет выявить ключевые направления трансформации среды современного вуза. В предлагаемых моделях, как правило,

выделяются три группы компонентов: пространственно-предметный, методико-технологический и социальный (организация обучения и общения). Наполненность структурных компонентов образовательной среды определяется, с одной стороны, уровнем образовательной организации, а с другой – ее местом в экологической системе развития человека. В качестве системообразующего элемента образовательной среды рассматривается субъект-субъектное взаимодействие в процессе продуктивной деятельности участников образовательного процесса [2].

Образовательная среда вуза представляет собой совокупность духовно-материальных условий его функционирования, обеспечивающих саморазвитие активной и творческой личности, формирование ее профессионально-значимых качеств и реализацию инновационного потенциала [2]. В центре модели образовательной среды вуза находится студент, взаимодействующий с учебной группой, преподавателями, технологиями обучения, информационными, культурными, предметными и другими аспектами процесса обучения.

В понятийно-терминологической системе педагогики инклюзивная образовательная среда вуза выступает конкретизацией более широкой категории «образовательная среда». Существуют два основных исследовательских подхода к ее дефиниции. Первый подход акцентирует ее компенсаторно-адаптационную функцию, понимая под ней среду, ориентированную на нивелирование ограничений и удовлетворение особых потребностей части студентов [13]. Второй подход декларирует переход от адаптации к универсальному дизайну: образовательная среда изначально проектируется как равнодоступная для всех, а ее субъекты выступают в роли активных соавторов и конструкторов данного пространства [14; 15]. Таким образом, инклюзивная образовательная среда включает не только предметную, организационную и методическую составляющие, но и социально-психологическую, параметры которой зависят от окружающих особого обучающегося и взаимодействующих с ним людей [16; 17].

Инклюзивная образовательная среда вуза предполагает наличие: 1) пространственной и предметной среды, не создающей барьеров для жизнедеятельности обучающихся и соответствующей особенностям их физического и сенсорного состояния; 2) методического обеспечения учебного процесса, позволяющего реализовывать индивидуальный подход и планировать образовательную траекторию с учетом особенностей обучающихся. В настоящее время внимание организаторов инклюзивной реформы сосредоточено в основном на этих компонентах. Параметры коммуникаций, типы отношений студентов к индивидуальным особенностям других людей, готовность выступать в качестве субъектов инклюзии исследованы недостаточно.

Большое практическое значение имеет подготовка педагогов для инклюзивного образования [18]. В России она осуществляется преимущественно через краткосрочные курсы повышения квалификации, и лишь в последние годы в учебные планы педагогических направлений стали включать дисциплины, которые содержат сведения из специальной психологии и педагогики, а также знакомят с нормативно-правовым обеспечением инклюзивного образования [19]. Длительный период раздельного обучения, по мнению специалистов, негативно влияет на готовность работать и учиться с людьми, имеющими особенности здоровья. Важно определить характер этого влияния и возможности его преодоления.

Цель исследования заключалась в изучении коммуникативно-организационного компонента инклюзивной образовательной среды вуза. При этом рассматривались, с одной стороны, декларируемое отношение к процессу инклюзии, понимание его содержания и принятие соответствующих ценностей; с другой стороны – эмоции, возникающие при взаимодействии с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, и типичные реализуемые стратегии межличностного взаимодействия.

Качества данного социально-психологического компонента образовательной среды детерминированы и тесно связаны со всеми уровнями экологической среды развития субъектов образования – обычаями страны, системой ценностей, объемом ресурсов, особенностями крупных и мелких социальных общностей, семейной микросреды. Одной из проблем инклюзии в системе высшего образования, с нашей точки зрения, является высокая неоднородность студенческих общностей: в крупных вузах обучаются жители самых разных регионов, параметры среды которых имеют значительные различия. Начало обучения в вузе сопряжено с необходимостью адаптации к академическим требованиям, а для иногородних студентов – также с бытовой и социально-психологической адаптацией. В связи с этим, актуальными являются диагностические исследования, направленные на выявление психологических особенностей студентов, а также

практические мероприятия по оптимизации процесса обучения, межличностного взаимодействия и психологического климата в студенческих сообществах [20; 21]. Практика внедрения инклюзии в вузах показывает, что социально-психологические барьеры, связанные с устойчивыми социальными стереотипами и проявляющимися в неконструктивных типах отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ, являются достаточно выраженными [22].

Отношение личности к людям, показывающее степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, с её точки зрения, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию, обозначается понятием «коммуникативная толерантность» [23]. Коммуникативная толерантность рассматривается как стержневая личностная черта, интегрирующая нравственные, характерологические и интеллектуальные качества человека. Она проявляется в терпимости к различиям, уравновешенности и предсказуемости в отношениях, что создает комфортную обстановку для совместной деятельности.

Особенности коммуникативной толерантности во многом определяются факторами макро-, мезо- и микросоциальной среды, в которой формировалась личность. Неоднородность экологических условий развития порождает различия в коммуникативных установках, что необходимо учитывать при формировании инклюзивной среды. Можно предположить, что особенности коммуникативной толерантности различаются у студентов различных направлений подготовки. Согласно Е. А. Климову [24], выбор профессии тесно связан с личностными особенностями человека; предпочтения во взаимодействии с различными сферами реальности отражают мотивационную, волевую и интеллектуальную индивидуальность субъекта. Студенты, осваивающие профессии, связанные с взаимодействием с техническими, природными, знаковыми и иными объектами, различаются по психологическим типам. Диагностика коммуникативной толерантности студентов позволяет оценить инклюзивный потенциал образовательной среды вуза и наметить пути его повышения.

Таким образом, операционализация понятия «коммуникативно-организационный компонент инклюзивной образовательной среды вуза» была осуществлена через измерение декларируемого отношения к инклюзии и реального уровня коммуникативной толерантности обучающихся с учётом разноуровневых факторов их социального окружения. Это составило основу для эмпирической диагностики инклюзивного потенциала вуза и разработки мер по его повышению.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исходя из вышеизложенного, в исследовании приняли участие студенты технического (49 человек) и педагогического (84 человека) направлений подготовки одного из старейших вузов России – РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, осуществляющего подготовку кадров для агропромышленного комплекса страны. Необходимо отметить, что в выборках различалось количество юношей и девушек, что репрезентативно для данных направлений: среди будущих педагогов преобладали девушки, среди будущих инженеров – юноши. Сбор эмпирических данных осуществлялся в рамках практических занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла, в программу которых был включен тест коммуникативной толерантности. Использование обезличенных результатов в научных целях осуществлялось с информированного согласия студентов.

Исследование состояло из двух частей. Сначала в рамках образовательно-воспитательного мероприятия, посвященного проблемам инклюзии в профессиональном образовании, было проведено анкетирование студентов. Затем было выполнено сравнительное диагностическое исследование коммуникативной толерантности будущих педагогов профессионального обучения и будущих инженеров. Для обработки результатов использовались статистические методы: вычисление среднего и стандартного отклонения, определение значимости различий по критерию Манна-Уитни.

Составленная авторами анкета была направлена на выявление: представлений респондентов об инклюзии и инклюзивном образовании; их мнения о значимости получения профессионального образования для всех людей независимо от состояния здоровья; готовности взаимодействовать с обучающимися с ОВЗ; суждений о предполагаемом влиянии присутствия студентов с ОВЗ на учебный процесс и других обучающихся; чувств и эмоций, возникающих при встрече и взаимодействии с человеком с ОВЗ; определении качеств необходимых педагогам для работы в инклюзивной среде.

Анкета предъявлялась в онлайн-форме, что обеспечило анонимность респондентов и автоматизированный сбор количественных данных (URL: https://docs.google.com/forms/d/1_uDcVPxSP36mgKaCSV47myb9gOmj6P3HpbTknIcHn0E/edit). После заполнения анкеты участники выполняли тест на оценку коммуникативной толерантности, где также отмечали тип отношений, в котором проявилась интолерантность (при её наличии).

Использовался тест «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко, размещенный на сайте psytest.org. Методика представляет собой опросник субъективного шкалирования, состоящий из 45 утверждений, которые оцениваются по 3-балльной шкале. В результате определяются количественные показатели по девяти основным установкам в общении: 1) неприятие индивидуальности; 2) использование себя как эталона; 3) категоричность и консервативность; 4) неумение скрывать чувства; 5) стремление переделать партнера; 6) желание сделать партнера удобным; 7) неумение прощать ошибки; 8) нетерпимость к дискомфорту; 9) плохое приспособление. Из частных оценок складывается оценка общей коммуникативной толерантности личности, которая может быть квалифицирована как высокая, средняя и низкая (чем меньше сумма баллов, тем выше коммуникативная толерантность). Результаты диагностики в электронном виде обрабатывались с применением методов описательной статистики и непараметрических критериев для оценки значимости различий.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты анкетирования показали, что только чуть более 20% студентов оценивают свою осведомленность об особенностях инклюзии как достаточную. Приблизительно половина респондентов положительно относится к идее инклюзивного образования, однако не обладает необходимыми знаниями и навыками взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Более 29% опрошенных прогнозируют негативное влияние присутствия лиц с нарушениями здоровья на качество обучения и общения в студенческой среде. Одна пятая часть респондентов указала на наличие у себя черт интолерантности в общении. В этой группе наиболее часто проявлялись категоричность и консервативность, выражающиеся в потребности регламентировать проявления индивидуальности и требовать их соответствия сложившимся ценностям и вкусам. Второй по частоте коммуникативной особенностью оказалось «неумение прощать ошибки», что интерпретируется как склонность застревать на неприятных эмоциях, вызванных партнером по общению, и придавать негативный смысл его действиям.

При ответе на вопрос о чувствах, возникающих при встрече с человеком с ограниченными возможностями здоровья, студенты могли выбрать не более трёх определений из предложенных или предложить свои. Анализ ответов показал, что наиболее распространёнными реакциями являются сочувствие (65%) и неловкость (49%). На третьем месте по частоте упоминания оказались спокойствие, уважение и любопытство (в совокупности 36 % ответов).

Полученные в ходе исследования диагностические данные о коммуникативной толерантности были разделены на две группы в соответствии с направлением подготовки студентов (техническое и педагогическое) и подвергнуты статистической обработке в программе SPSS. Были определены описательные статистики для каждой выборки и оценена значимость различий в компонентах коммуникативной толерантности между будущими педагогами и инженерами.

В таблице 1 приведены описательные статистики по выборкам студентов педагогического и технического направлений подготовки.

Таблица 1 Показатели коммуникативной толерантности студентов-педагогов и студентов-инженеров

№	Шкалы теста толерантности	Студенты-педагоги		Студенты-инженеры	
		Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
1.	Неприятие индивидуальности	5,00	2,39	3,96	1,78
2.	Использование себя как эталона	4,36	2,46	4,50	3,01

3.	Категоричность, консервативность	5,59	2,88	5,96	2,20
4.	Неумение скрывать чувства	3,49	2,58	3,77	2,03
5.	Стремление переделать партнера	4,08	2,78	4,73	3,42
6.	Желание сделать партнера удобным	4,65	2,86	3,88	2,44
7.	Неумение прощать ошибки	4,11	2,68	4,88	2,58
8.	Нетерпимость к дискомфорту	2,67	2,53	3,92	3,36
9.	Плохое приспособление	3,75	2,19	5,12	2,42

Выраженность каждого параметра толерантности оценивается по 15-балльной шкале: 0 – 5 баллов – высокая толерантность, 6 – 10 – средняя, 11–15 – низкая. Сумма баллов по всем 9 шкалам опросника позволяет оценить общую коммуникативную толерантность, где показатели от 1 до 45 баллов свидетельствуют о высокой степени толерантности, от 46 до 85 – о средней, от 86 до 125 – о низкой, а от 126 до 135 – о полном неприятии окружающих.

Анализ показателей общей коммуникативной толерантности выявил её высокий уровень в обеих группах: средний балл у студентов-педагогов составил 37,7, у студентов-инженеров – 40,7. Усреднённые оценки по отдельным шкалам в обеих выборках показали высокие значения по всем компонентам коммуникативной толерантности. Исключение составляет лишь шкала категоричности и консервативности в оценках людей, результаты по которой находятся на границе высоких и средних показателей. Это может свидетельствовать о недостаточной гибкости в общении, стремлении регламентировать проявления индивидуальности партнёров, а также о предпочтении определённого типа людей, соответствующих сложившимся ценностям и вкусам. Данная особенность характерна как для будущих инженеров, так и для педагогов, что, возможно, является возрастной чертой и связано с недостаточно широким кругозором и жизненным опытом. Диапазоны различий показателей и стандартная величина отклонения от средней в обеих выборках оказались примерно одинаковыми.

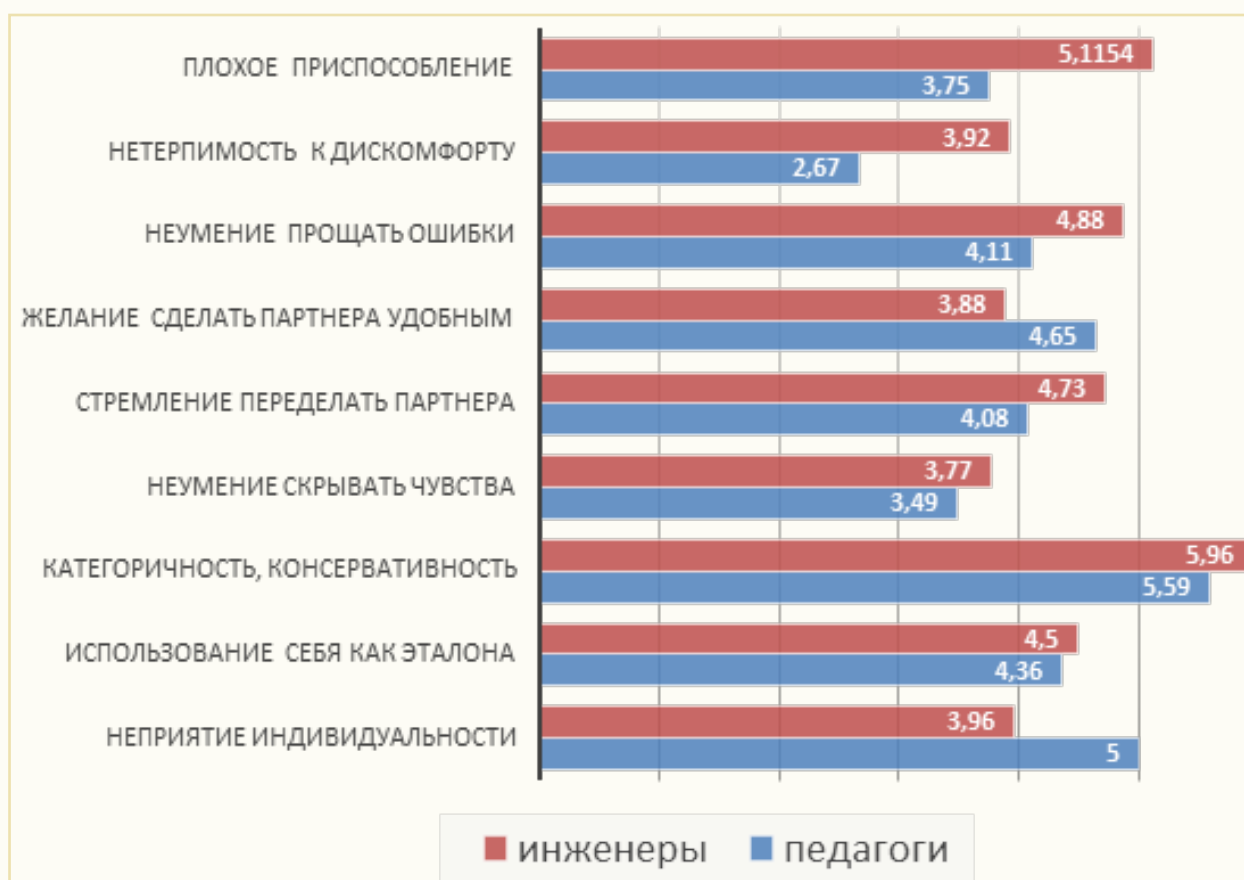


Рисунок 1 Показатели коммуникативной толерантности студентов разных направлений подготовки

На рисунке 1 представлены результаты диагностики будущих педагогов и инженеров. Сравнение показателей по шкалам методики между двумя группами с использованием критерия Манна-Уитни выявило статистически значимые различия только по шкале «Приспособление» ($U=736,000$; $p < 0,05$). По другим шкалам статистически значимых различий между группами не обнаружено ($p > 0,05$).

Анализ показал, что для будущих инженеров функционально более важной является адаптация к себе, и достигается она легче, чем адаптация к партнёрам. Это свидетельствует о тенденции стремиться изменить в первую очередь партнёра, а не себя.

Таким образом, исследование показало, что современные студенты субъективно оценивают себя как терпимых и снисходительных в процессе взаимодействия, а также готовых принимать в круг своего общения людей с самыми различными индивидуальными особенностями.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Важно отметить, что еще в первом десятилетии XXI века коммуникативная толерантность рассматривалась большинством исследователей как характеристика, не имеющая прямого отношения к профессиональной компетентности. В её структуре выделялись преимущественно когнитивный и эмоционально-волевой компоненты, тогда как аксиологический аспект зачастую игнорировался, о чем свидетельствует обзор отечественных исследований, выполненный М. А. Есиповым [25]. Исследования российских и зарубежных ученых второго десятилетия XXI века [26; 27] также констатировали недостаточный уровень коммуникативной толерантности у студентов различных направлений подготовки, включая будущих педагогов.

В настоящее время ситуация меняется. Реализация в нашей стране политики инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью изменила параметры макросоциальной среды и связанных с ней систем. Инклюзивная практика широко внедряется в систему общего образования, у части студентов уже имеется личный опыт взаимодействия с обучающимися с ОВЗ. О накоплении позитивного опыта свидетельствует сборник лучших инклюзивных практик [28], в котором представлены конкретные технологии и подходы, реализуемые в образовательных организациях. Этот опыт имеет особое значение для студентов педагогических специальностей. В рамках профессиональной подготовки они также изучают психолого-педагогические основы инклюзии, методы и технологии обучения, позволяющие включаться в образовательный процесс независимо от особенностей здоровья. Этому процессу способствует и активное развитие цифровых технологий в профессиональном обучении [29].

Исследования М. А. Есипова [25] и И. М. Лоскутовой [30] показывают, что отношение студентов друг к другу и к лицам, имеющим особенности здоровья, претерпевает позитивные изменения: современные обучающиеся демонстрируют более высокий уровень терпимости, гибкости, снисходительности и готовности к контакту. В этой связи крайне важным представляется сохранение и укрепление данной позитивной тенденции в условиях меняющихся социальных обстоятельств.

На первый план сегодня выходят вопросы эффективного управления инклюзивной практикой в вузе. К ним относятся: обеспечение доступности предметной среды, учебно-методических и технических средств; развитие технологий, активизирующих личностный потенциал студентов с ОВЗ; персонализация обучения; а также обеспечение системности всего образовательного процесса.

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Безусловно, фокусировка на исследовании лишь одного компонента инклюзивной образовательной среды представляет собой попытку ответить только на один из множества вопросов о реализации права каждого человека на образование. Как показывают многочисленные исследования, проведенные как зарубежными, так и отечественными учеными, ключевая сложность заключается в организации коммуникации между всеми участниками педагогического процесса. Такая коммуникация должна базироваться на гуманистических принципах отношения к личности, достаточных знаниях об инклюзии и альтруистической мотивации к взаимодействию.

К ограничениям данного исследования относятся также небольшой объем выборки и ее гендерный дисбаланс. Однако, с другой стороны, выборка является репрезентативной для поставленных задач, поскольку включает студентов из разных регионов страны, крупных и малых населенных пунктов (что обусловлено аграрным профилем вуза), с различным семейным воспитанием, культурными традициями и конфессиональной принадлежностью.

Еще одним ограничением является временные рамки исследования, его срезовой (одномоментный) характер. Это не позволяет проследить динамику изучаемых процессов, что станет задачей наших дальнейших изысканий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие основные выводы относительно развития коммуникативно-организационного компонента инклюзивной образовательной среды в вузе.

Преобразование и наполнение коммуникативно-организационного компонента должно начинаться с формирования психологической, теоретической и практической готовности всех участников образовательного процесса (студентов с нормой здоровья, профессорско-преподавательского состава, администрации вуза и студентов с ограниченными возможностями здоровья) к взаимодействию друг с другом.

Готовность студентов с нормой здоровья формируется на основе достаточной осведомленности о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ (сенсорных, двигательных, эмоциональных и сочетанных нарушениях), развития альтруистических мотивов, преодоления стереотипов восприятия лиц с ОВЗ, принятия ценностных установок инклюзивной культуры и формирования навыков этичной коммуникации.

Фундаментом готовности преподавателей и администрации вуза должны стать: позитивная психологическая установка на работу со студентами с ОВЗ, специальные знания об их особенностях, умение выстраивать инклюзивное взаимодействие в учебном процессе, а также ценностно-смысловая ориентация профессиональной деятельности на принципы инклюзии.

Благоприятная инклюзивная образовательная среда вуза, минимизация межличностных барьеров и достаточный уровень коммуникативной толерантности способствуют созданию ощущения безопасного пространства для развития студентов с ОВЗ, постепенно трансформируя их восприятие от пассивно-иждивенческой позиции к активной самореализации.

Полученные результаты обосновывают необходимость системной работы по информированию студенческого сообщества об особенностях лиц с ОВЗ, а также разработки программ повышения квалификации для преподавателей, направленных на формирование инклюзивной компетентности и преодоление профессиональных стереотипов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Akhlan R. N. R., Khimmataliyev D. O., Qizi O. N. P. The Importance and Role of Inclusive Education in Educational Institutions // Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region. 2024. Vol. 3 No. 1. P. 400–405. <https://doi.org/10.57142/picsar.v3i1.557>
2. Байрамов В. Д., Герасимов А. В. Инклюзия в высшем образовании: от теории к практике: монография. Москва: «Экон-Информ», 2018. 340 с.
3. Рубцов В. В., Алехина С. В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития // Психологическая наука и образование. 2024. №29(5), С. 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor (дата обращения: 03.02. 26)
4. Веричева О. Н., Суйуналиева Б. Ш., Токторбекова Н. А., Иванова Т. С. Развитие инклюзивного высшего образования в педагогических вузах // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 268–285. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.17>
5. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Особенности инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования // Психологическая наука и образование. 2025. № 30(5). С. 35–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300503>

6. Fitriani S., Qodariah L. A child-friendly school: How the school implements the model // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2021. Vol. 10. No. 1. P. 273–284. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20765>
7. Выготский Л.С., Педагогическая психология: краткий курс. Москва: «Работник просвещения», 1926. 348 с.
8. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge. Harvard University Press. 1979.
9. Шацкий С. Т. Педагогика. Избранные сочинения. Том 1. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 269 с. URL: <https://urait.ru/bcode/562232> (дата обращения: 03.02. 26)
10. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление: монография. Москва: Народное образование, 2019. 448 с.
11. Stentiford Lauren, and George Koutsouris. Critically Considering the 'Inclusive Curriculum' in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. 2022. Vol. 43. No. 8. P. 1250–1272. DOI:10.1080/01425692.2022.2122937 (accessed March 2026)
12. У. Ж. Пути и перспективы развития высшего инклюзивного образования в России // *Педагогика и просвещение*. 2023. № 4. С. 171–185. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.4.69012>
13. 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12483>
14. Devine S., Massey C., Haughney K.L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education // *Exceptionality*. 2023. Vol. 32. No. 1. P. 21–37. <https://doi.org/10.1080/09362835.2023.2266536>
15. Cifuentes-Faura J., Faura-Martínez U. Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2022, vol. 71, no. 3, pp. 287–298. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095358>
16. Алехина С. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // *Психологическая наука и образование*. 2022. Том 27. № 5. С. 69–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>
17. Márquez-González L.M., Martínez-Murciano M.C., Olmos-Raya E., Pérez-Jorge D. The response to disability in higher education: an analysis of programs and services for people with disabilities: the case of the University of La Laguna. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10, pp. 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1561841>
18. Hart S. M. Teacher candidates' perspectives on inclusive education: A case study of mentored inclusive research. *Journal of Pedagogical Research*. 2024. Vol. 8(1). P. 269–279. <https://doi.org/10.33902/JPR.202424614>
19. Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект // *Образование и наука*. 2022. Т. 24, № 7. С. 11–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44>
20. Zanjirova L., Kovalenok T., Chistova Y., Sergeeva N. Intellectual readiness of future engineers to master the disciplines of the professional curriculum part while online learning // *E3S Web of Conferences*. 2021. P. 12079. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312079>
21. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning // *International Journal of Inclusive Education*. 2021. Vol. 29. No. 1. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799>
22. 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
23. Бойко В. В. Психоэнергетика. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 416 с.
24. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2012. 304 с.
25. Есипов М. А., Содержание и структура феномена коммуникативной толерантности в отечественных психолого-педагогических исследованиях // *Интернет-журнал «Мир науки»* 2017, Том 5, № 6 URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf> (дата обращения: 03.02. 26)
26. 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. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1931818>
27. Михаленкова И. А., Ростомашвили И. Е., Шумова Ю. В., Шумов А. В., Измайлова Л. С. Сравнение отношения студентов высших учебных заведений различного профиля образования к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья // *Science for Education Today*. 2021. № 1. С. 7–30. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.01>
28. Инклюзивное высшее образование: сборник лучших инклюзивных практик (технологий) в образовательных организациях высшего (педагогического) образования, подведомственных Минпросвещения России. М.: МГППУ, 2025. 112 с.
29. Nazarova L., Kubrushko P., Alipichev A., Gryazneva S. Development trends in practical training of college students in the context of digital transformation of education // *E3S Web of Conferences*. 2021. Vol. 273. P. 12059. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312059>
30. Лоскутова И. М., Лимонова М. А., Юдина Е. Н., Панич Н. А. Отношение студентов к лицам с инвалидностью и ОВЗ: социологический анализ // *Теория и практика общественного развития*. 2025. № 11. С. 32–41. <https://doi.org/10.24158/tipor.2025.11.2>

REFERENCES

1. Akhlan R. N. R., Khimmataliyev D. O., Qizi O. N. P. The Importance and Role of Inclusive Education in Educational Institutions. *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*, 2024. vol. 3, no. 1. pp. 400–405. DOI: 10.57142/picsar.v3i1.557
2. Bayramov V. D., Gerasimov A. V. Inclusion in Higher Education: From Theory to Practice. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2018. 340 p. (in Russ.)
3. Rubtsov V. V., Alekhina S. V. Inclusive Education: Current Discourse and Development Prospects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024, no. 29(5), p. 4. Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor (accessed 3 February 2026). (in Russ.)
4. Vericheva O. N., Suyunaliyeva B. Sh., Toktorbekova N. A., Ivanova T. S. Development of Inclusive Higher Education in Pedagogical Universities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2025, no. 4, pp. 268–285. DOI: 10.32744/pse.2025.4.17 (in Russ.)
5. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Features of Inclusive Dispositions of Teachers in General and Special Education Institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2025, no. 30(5), pp. 35–48. DOI: 10.17759/pse.2025300503 (in Russ.)
6. Fitriani S., Qodariah L. A child-friendly school: How the school implements the model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 273–284. DOI: 10.11591/ijere.v10i1.20765
7. Vygotsky L. S. Educational Psychology: A Short Course. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya Publ., 1926. 348 p. (in Russ.)
8. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, Harvard University Press, 1979.
9. Shatsky S. T. Pedagogy. Selected Works. Vol. 1. Moscow, Yurayt Publ., 2025. 269 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/562232> (accessed 3 February 2026). (in Russ.)
10. Yasvin V. A. School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, Management. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2019. 448 p. (in Russ.)
11. Stentiford L., Koutsouris G. Critically Considering the 'Inclusive Curriculum' in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 2022, vol. 43, no. 8, pp. 1250–1272. DOI: 10.1080/01425692.2022.2122937
12. U. Zh. Ways and Prospects for the Development of Higher Inclusive Education in Russia. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2023, no. 4, pp. 171–185. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.4.69012 (in Russ.)
13. 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: 10.1111/1467-8578.12483
14. Devine S., Massey C., Haughney K.L. Staying on Task: Use of Self-Monitoring and Peer Coaching to Support Inclusive Postsecondary Education. *Exceptionality*, 2023, vol. 32, no. 1, pp. 21–37. DOI: 10.1080/09362835.2023.2266536
15. Cifuentes-Faura J., Faura-Martínez U. Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2022, vol. 71, no. 3, pp. 287–298. DOI: 10.1080/1034912X.2022.2095358
16. Alekhina S. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. An Approach to Modeling an Inclusive Environment in an Educational Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 69–84. DOI: 10.17759/pse.2022270506 (in Russ.)
17. Márquez-González L.M., Martínez-Murciano M.C., Olmos-Raya E., Pérez-Jorge D. The Response to Disability in Higher Education: An Analysis of Programs and Services for People with Disabilities: The Case of the University of La Laguna. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10, pp. 1–10. DOI: 10.3389/educ.2025.1561841
18. Hart S. M. Teacher candidates' perspectives on inclusive education: A case study of mentored inclusive research. *Journal of Pedagogical Research*, 2024, vol. 8(1), pp. 269–279. DOI: 10.33902/JPR.202424614
19. Fedorov V. A., Kubrushko P. F., Dubitsky V. V., Feoktistov A. V. Vocational Pedagogical Education in Russia at the Present Stage: Conceptual Aspect. *Obrazovanie i nauka*, 2022, vol. 24, no. 7, pp. 11–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-11-44 (in Russ.)
20. Zangirova L., Kovalenok T., Chistova Y., Sergeeva N. Intellectual readiness of future engineers to master the disciplines of the professional curriculum part while online learning. *E3S Web of Conferences*, 2021, p. 12079. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312079
21. Taneja-Johansson S., Singal N. Pathways to Inclusive and Equitable Quality Education for People with Disabilities: Cross-Context Conversations and Mutual Learning. *International Journal of Inclusive Education*, 2021. vol. 29, no. 1. pp. 1–16. DOI: 10.1080/13603116.2021.1965799
22. 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
23. Boyko V. V. Psychoenergetics. Saint Petersburg, Piter Publ., 2010. 416 p. (in Russ.)
24. Klimov E. A. Psychology of Professional Self-Determination. Moscow, Akademiya Publ., 2012. 304 p. (in Russ.)

25. Esipov M. A. Content and Structure of the Phenomenon of Communicative Tolerance in Russian Psychological and Pedagogical Research. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*, 2017, vol. 5, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN617.pdf> (accessed 3 February 2026). (in Russ.)
26. 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
27. Mikhalekova I. A., Rostomashvili I. E., Shumova Yu. V., Shumov A. V., Izmailova L. S. Comparison of Attitudes of Students from Different Types of Higher Education Institutions towards Peers with Disabilities. *Science for Education Today*, 2021, no. 1, pp. 7–30. DOI: 10.15293/2658-6762.2101.01 (in Russ.)
28. Inclusive Higher Education: A Collection of Best Inclusive Practices (Technologies) in Higher (Pedagogical) Educational Institutions under the Ministry of Education of Russia. Moscow, MGPPU Publ., 2025. 112 p. (in Russ.)
29. Nazarova L., Kubrushko P., Alipichev A., Gryazneva S. Development trends in practical training of college students in the context of digital transformation of education. *E3S Web of Conferences*, 2021, vol. 273, p. 12059. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312059
30. Loskutova I. M., Limonova M. A., Yudina E. N., Panich N. A. Students' Attitudes towards Persons with Disabilities and Special Health Needs: A Sociological Analysis. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 2025, no. 11, pp. 32–41. DOI: 10.24158/typor.2025.11.2 (in Russ.)

Авторы

Занфирова Лариса Вячеславовна

(Россия, г. Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К.А. Тимирязева
E-mail: zanfirova@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-6151-2267
Scopus ID: 57221045945

Коваленок Татьяна Петровна

(Россия, г. Москва)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К.А. Тимирязева
E-mail: kovalenok@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0003-2835-1454
Scopus ID: 57221044785

Шингарева Марина Валентиновна

(Россия, г. Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К.А. Тимирязева
E-mail: shingareva@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-0713-5042,
Scopus ID: 57223680055

Authors

Larisa V. Zanfirova

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology of Professional Education
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev
Agricultural Academy
E-mail: zanfirova@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-6151-2267
Scopus ID: 57221045945

Tatyana P. Kovalenok

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Psychol.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology of Professional Education
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev
Agricultural Academy
Email: kovalenok@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0003-2835-1454
Scopus ID: 57221044785

Marina V. Shingareva

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor, Department of Pedagogy and
Psychology of Professional Education
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev
Agricultural Academy
Email: shingareva@rgau-msha.ru
ORCID ID: 0000-0002-0713-5042,
Scopus ID: 57223680055

Вклад авторов

Занфирова Л. В.: проведение исследования, создание черновика рукописи

Коваленок Т. П.: концептуализация, методология, руководство исследованием

Шингарева М. В.: проведение исследования, визуализация, создание рукописи и ее редактирование

© Занфирова Л. В., Коваленок Т. П.,
Шингарева М. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution

Larisa V. Zanfirova: Investigation, Writing - Original Draft
Tatyana P. Kovalenok: Conceptualization, Methodology, Supervision

Marina V. Shingareva: Investigation, Writing - Review & Editing, Visualization

© Larisa V. Zanfirova, Tatyana P. Kovalenok,
Marina V. Shingareva, 2026

The authors declared no conflicts of interest